

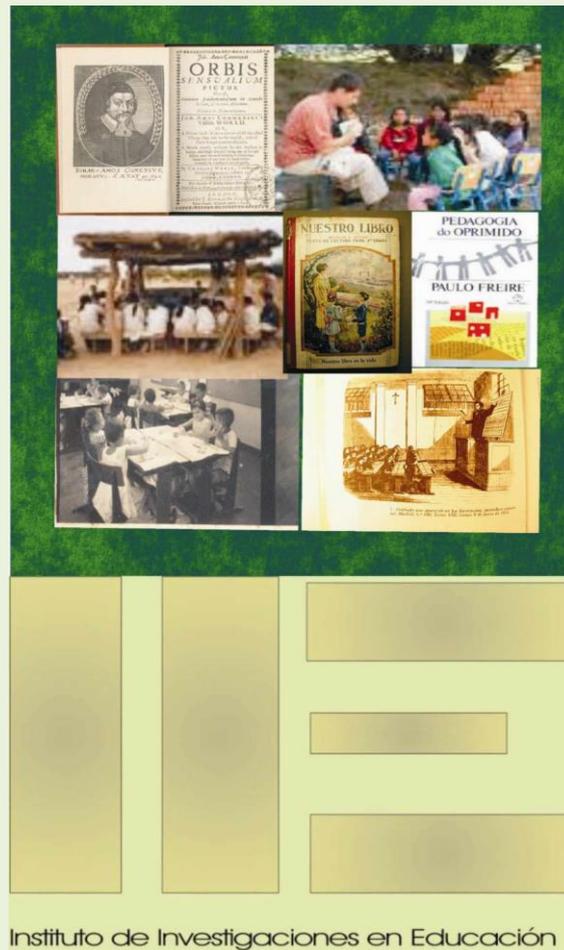


REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE



Año 9 Número 12



Instituto de Investigaciones en Educación

Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE

Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)

Argentina

Tel / Fax N° (+54) 362 - 4446958:
(Int.215)

Correo electrónico:

investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar

institutoinvestigacionesedu@gmail.com

URL: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm>

ISSN 1853-1393

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 9 – N° 12 - Año 2018 – pág. 1 – 110
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	4
Comisión de Referato	5
Artículos	
<i>VERSIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO RURAL/DO CAMPO DE ARGENTINA Y BRASIL.</i> María Rosa Wetzel	6
<i>EL ABORDAJE DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: LIBROS Y ESCENAS DE LECTURA.</i> María Cecilia Modenutti	23
<i>EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.</i> José M. Bautista-Vallejo - Isaac Garrido Gómez - Manuel J. Espigares-Pinazo	39
<i>BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA ESCUELA DE GESTIÓN SOCIAL DEL BARRIO SEGUNDO DAVID PERALTA "MATE COSIDO", RESISTENCIA, CHACO.</i> Norma Elena Bregagnolo - Zulema del Carmen Nussbaum - Marina Stein	52
<i>LA ESCUELA MULTIFACÉTICA: HACER DOCENCIA EN ALIANZA CON LA COMUNIDAD. UN ESTUDIO EN UNA ESCUELA DEL INTERIOR DE LA PROVINCIA DEL CHACO.</i> Maia Acuña Zenoff - Silvia, Grinberg	64
<i>CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE DEL PSICÓLOGO. UN ESTUDIO DE CASO.</i> Adriana M. Rodríguez - Margarita C. Ortiz	79
Reseñas	
Reseña Tesis de Licenciatura. "LAS CONCEPCIONES SOBRE LAS "BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA" DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE. Marcelo Alejandro Alegre	99
Reseña Tesis de Maestría. "LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA MEDIA Y DEL TRABAJO DEL PROFESOR. UN ESTUDIO DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO URBANO Y RURAL DEL CHACO. Johanna Malena Jara	101

Reseña de Libro. Artieda, Teresa Laura (2017) La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 167 pp. María José Ramírez	108
--	-----

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Mg. María Teresa Alcalá

CO- DIRECCIÓN

Dr. Aníbal Roque Bar

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dra. Patricia B. Demuth - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Dr. Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga – España

Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España

Dra. Elsa Meinardi- Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México

Dra. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México

Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina

Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

SECRETARÍA DE DISEÑO Y COMPAGINACIÓN

Mg. Margarita Cristina Ortiz

Mg. Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Mg. Marta Susana Schlak – Dpto. de Lenguas Extranjeras. Fac. Humanidades - UNNE

COMISIÓN DE REFERATO

Dra. Patricia Sarlé – Universidad de Buenos Aires- UBA (R. Argentina)

Dra. Lupita Chávez Salas- Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

Dra. Analía Leite- Universidad de Málaga (España)

Lic. Ruth Harf – Universidad de Buenos Aires- UBA (R. Argentina)

Dra. Ana María Zoppi- Universidad Nacional de Misiones (R. Argentina)

Mg. Cristina Rueda Alvarado- Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Dr. Luis Porta-Universidad Nacional de Mar del Plata (R. Argentina)

Dr. Rafael Hernández Carrera- Universidad Pablo de Olavide (España)

Mg. Olga Loyo – Universidad Nacional de Formosa (R. Argentina)

Msc Rosa M. Maia De Oliveira, Faculdade Aldeia de Carapicuíba (Brasil)

Dr. Ignacio Rivas Flores- Universidad de Málaga (España)

Mg. Marta Navarro –Universidad Nacional del Comahue (R. Argentina)

Dra. Claudia de Barros Camargo-Universidad de Jaèn (España)



VERSIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO RURAL/DO CAMPO DE
ARGENTINA Y BRASIL

VERSIONS ON TEACHING IN RURAL / COUNTRYSIDE CONTEXT OF ARGENTINA AND
BRAZIL

María Rosa Wetzel¹

Fecha de recepción: 14-02-2018

Fecha de aceptación y versión final: 14-05-2018

Resumen: Nos encontramos frente a un relato que recupera aspectos de una investigación cualitativa desarrollada en escuelas de Educación Primaria y Ensino Fundamental situadas en contextos rurales de la República Argentina y de Brasil.

El itinerario indagatorio refleja matices de los estudios etnográficos, aborda un estudio en casos, constituidos por Pobladores Inmigrantes, Indígenas y del Movimiento Social de Trabajadores Sin Tierra o MST, dejando ver allí el modo en que se funda socialmente el conocimiento en las secciones múltiples o multiseriadas y algunas secciones simples. Las diferentes voces de maestros/profesores e investigadoras reivindican la cultura de los pobladores, al dilucidar los saberes de la realidad rural/do campo con el conocimiento disciplinar, estimando en este derrotero a la enseñanza como práctica colectiva de emancipación social.

Palabras clave: Enseñanza - Conocimiento - Educación Rural - Educação do Campo - Licencias Didácticas.

Abstract: We are facing a story that recovers aspects of a qualitative research developed in schools of Primary Education and Fundamental Education located in rural contexts of the Argentine Republic and Brazil. The investigative itinerary reflects nuances of the ethnographic studies, addresses a study in cases constituted by Immigrant, Indigenous Peoples and the Social Movement of Landless Workers or MST, revealing the way in which knowledge is socially based in multiple or multi-sectioned sections and some simple sections. The different voices of teachers / professors and researchers vindicate the culture of the settlers, by elucidating the knowledge of the rural reality / field with the disciplinary knowledge, estimating in this course the teaching as collective practice of social emancipation.

Key words: Teaching - Knowledge - Rural Education - Field Education - Teaching Licenses.

¹ Profesora Normal Rural para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Gestión Educativa de EGB 1 y 2. Profesorado Universitario para el 1°, 2° y 3° Ciclo. Magíster y Especialización en Educación y Desarrollo Rural (UNER). Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Desde el año 2017, jubilada en el cargo de Supervisora de Educación Primaria. Actualmente participa como miembro de la Red Escuela, Transmisión y Vínculos Intergeneracionales que coordina la Mg. Carina Rattero en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Domicilio Gobernador Basavilbaso S/N, Sauce de Luna, Dpto. Federal, Provincia de Entre Ríos. República Argentina. Celular: 0343-154406315, Teléfono Fijo: 03438-491146. Correo Electrónico: mariwetznel@yahoo.com.ar.

Introducción

Este artículo recupera algunos sentidos compartidos en la investigación correspondiente al trayecto de Posgraduación de la Maestría en Educación y Desarrollo Rural, itinerario desarrollado entre la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) e Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), dentro de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Forman parte de este apartado consideraciones acerca de los procesos de enseñanza y el modo en que se construye socialmente el conocimiento en diferentes escuelas estatales de secciones múltiples o multi-seriadas y secciones simples situadas en contextos rurales de la República Argentina y de la República Federativa de Brasil¹.

La exploración ha reflejado dos vertientes, una de ellas exhibe un perfil teórico, con un diseño cualitativo de perspectiva reflexiva y de problematización; por otra parte la segunda vertiente en su aspecto metodológico expone un estudio en casos, nutrido fundamentalmente de algunas herramientas de la perspectiva etnográfica. Haciendo referencia a nuestro país, he delimitado como primer caso al trayecto indagatorio desarrollado en dos instituciones educativas de Nivel Primario, integradas principalmente por familias de agricultores y productores pecuarios, hallándose ubicadas en Colonia Viraró, Dpto. La Paz, Provincia de Entre Ríos.

Los tres casos restantes están situados en territorio de Brasil, constituidos por ocho escuelas de Ensino Fundamental, congregadas en distintos municipios: Una escuela del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) en el Municipio de Nova Santa Rita; seis escuelas pobladas principalmente por familias de inmigrantes italianos en el Municipio de Arvorezinha y una escuela Indígena situada en Estiva dentro del Municipio de *Viamão*.

Las palabras clave han sido problematizadas a partir de escudriñar numerosas fuentes teóricas y confrontarlas con cuantiosos elementos del itinerario metodológico; particularmente en este artículo he optado por compartir las siguientes categorías: *Enseñanza, Conocimiento, Educación Rural, Educação do Campo* y una *última conceptualización construida como corolario del trayecto indagatorio, a la que he nombrado licencias didácticas*.

La importancia del estudio mencionado dentro de la Educación Rural o *Educação do Campo* anida en mostrar pistas acerca de la construcción del conocimiento, revelando en este sentido un trayecto de problematización configurado entre los saberes de la realidad rural/do campo y el conocimiento de las disciplinas, valorando de esta forma la cultura de los pobladores, como legado incalculable entre las generaciones actuales y las venideras.

Algunos vaivenes en la construcción del conocimiento

En la premura de encontrar significados a la categoría conocimiento advino la posibilidad de mirar la enseñanza, preguntándonos entonces ¿Qué implica la palabra enseñar?, ¿Quiénes llevan adelante el acto de enseñar?, ¿A quién va orientada esta práctica colectiva?, ¿Qué saberes se habilitan allí?, ¿En qué tiempo y espacio acontece?, ¿Existe un modo particular de transmisión del conocimiento en las secciones múltiples o los llamados plurigrados/multigrados?, estos y otros interrogantes arremeten en el acto de enseñar, entendiendo la enseñanza como la acción de hacer señas (Antelo; 2014), insinuando que quien enseña señaliza, deja rastros, marcas; la enseñanza en este sentido incita al pensamiento, es una tarea política que produce acontecimientos (Greco; 2013), abriendo al estudiante la posibilidad de construir conocimientos, retomando inauguralmente lo ya pensado por otros, para pensarlo nuevamente, escudriñarlo, problematizarlo; en otras palabras la enseñanza es un modo de relación (Rattero; 2013), un encuentro con lo que se sabe y

aquello que interroga ese saber, habilitando la duda permanente; lo aquí expuesto abre a pensar y a visibilizar una posibilidad de enseñanza, en la cual fueron abordados muchos de los conocimientos construidos en las aulas de secciones múltiples y algunas secciones simples.

Cabe mencionar que la categoría conocimiento remite a un conjunto de significados sobre símbolos sociales que los hombres construyen, cuya característica principal es la servir como medio de orientación, ser intercambiable y aprendido necesariamente de los mayores (N. Elías; 1994, en Alliaud y Antelo; 2014), de este modo el conocimiento adviene como construcción humana y como tal presenta peculiaridades, tensiones, contradicciones, vicisitudes e inquietudes que lo vuelven singular.

Esencialmente, en la vertiente teórica, tres grandes pensadores habilitaron significados al estudio del conocimiento en las diferentes instituciones educativas; cada uno de los mismos, ha trazado una línea respectiva, con una impronta particular, dejando traslucir aproximaciones en sus pensamientos, que a lo largo del relato se entraman unos con otros.

Una primera línea concierne a la corriente freireana, doctrina que destaca la importancia de la problematización en el estudio del conocimiento, en esta perspectiva ideológica el pensamiento de Freire (1970 y 1997) se destaca por su carácter contingente, hallándose fundado en la curiosidad crítica y epistemológica; un imperativo ético que lo constituye es el respeto por la autonomía de los estudiantes, reconociendo y asumiendo al mismo tiempo la identidad cultural como una práctica democrática.

La segunda vertiente se compone por algunos estudios de Hugo Zemelman (2006) que al igual que Freire problematiza el conocimiento desde un perfil epistemológico-metodológico, consiguiendo interpelar el modo de conocer la realidad, configurada desde la historicidad.

La tercera y última línea se sustenta en los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2009 y 2013), quien rescata el sentido común de los pobladores campesinos, por consiguiente propone un nuevo paradigma de conocimiento denominado emergente, instaurado substancialmente en una perspectiva contemplativa de la realidad social; su pensamiento permite comprender los avatares de la realidad rural/do campo, siendo esta una posibilidad de entender el mundo y nuestra relación con el mismo.

Desplazamiento de la mirada entre los marcos normativos

Los orígenes de la Educación Rural y *Educação do Campo* revelan avatares históricos, configurados en medio de intensas luchas sociales, que han sido agitadas primordialmente por determinados sectores sociales del contexto rural.

En el caso de la Educación Rural resultó esencial indagar la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, dispositivo jurídico que en referencia al concepto hace alusión a la Educación Rural y de Islas, como modalidad del sistema educativo, que contempla las exigencias y necesidades de la población rural, como también sus aspectos culturales, históricos, sociales y económicos, a sólo efecto de garantizar igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ley de Educación Provincial N° 9890, 2008: Art. 85), (Mayer, 2014):

“En Entre Ríos es particularmente acentuada la heterogeneidad de los espacios rurales, tanto por las características geográficas como por la distribución de la población en el territorio, sus particularidades socioeconómicas y la red de comunicaciones e infraestructura sobre la que se asienta.” (Mayer; 2016, extracto de un cuestionario respondido por el correo electrónico).

En tanto, puede observarse que la *Educação do Campo* surge algunas décadas atrás y en un contexto muy particular, que tiene como protagonistas a los sectores populares. Si prestamos atención a las primeras leyes educativas emitidas por el Ministério da *Educação* de Brasil, podemos ver que aluden al concepto de *Educação Rural* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 9394; 1996); después de muchos años y tras una ardua lucha iniciada por los movimientos sociales popularesⁱⁱ comenzó a ser denominada *Educação do Campo*:

La Educação do Campo es esa educación que brinda saberes y conocimientos para emancipar a los trabajadores, en cambio la Educación Rural ha procurado controlarlos, generando una dependencia con los Estados Unidos; muchos de ellos dejaron la zona rural, por la falta de políticas campesinas.” (Fragmento de la entrevista realizada a Dra. Marlene Ribeiro en septiembre del año 2014).

“...El término Educação do Campo es reciente y tiene una construcción más amplia de lo que es rural. Digo esto porque en las antiguas escuelas rurales había una fuerte preocupación en desarrollar conocimientos de técnicas agrícolas, o sea, estaba más volcado hacia la producción agrícola. Educação do Campo es pensar, es construir, es integrar, es valorizar, es ser ciudadano del y en el campo. (Fragmento del cuestionario respondido por la Dra. Rosa Maria Vieira Medeiros, noviembre de 2015).

Ambas investigadoras muestran que la *Educação do Campo* posee una connotación política, confederada con las disputas campesinas latinoamericanas y sus procesos temporales y estructurales (Ribeiro, 2010), predominando en el contexto escolar del campo, el amparo de los derechos sociales de las familias y por consiguiente de los estudiantes.

Observando sendas perspectivas, se advierten peculiaridades históricas, culturales, políticas, sociales, ambientales, entre otras, dando cuenta de la complejidad de ambos conceptos; al mismo tiempo que tales dimensiones les otorga identidad territorial, colaboran en la habilitación de derechos para los habitantes del espacio rural, en el afán de estipular procesos de conocimientos significativos.

Sucesos del devenir educativo en escuelas en contexto rural/do campo

Este apartado recupera aspectos singulares de la investigación, que tienen como protagonistas a los maestros y/o profesores esencialmente; simultáneamente recobra voces y escenas de una trayectoria teórico-metodológica, inscripta en una perspectiva cualitativa conformada por diez unidades de estudio, en palabras de Guber (2005) nos coloca en el ámbito espacial donde fue consumado el trabajo de campo propiamente dicho. Podremos percibir que las instituciones educativas implicadas se hayan agrupadas en cuatro casos:

- a. El caso N° 1 integrado por las Escuela N° 32 *Confederación Argentina* y la Escuela N° 43 *Gregoria Pérez*, ambas situadas en Entre Ríos, en el Dpto. La Paz, dentro del territorio de la Colonia Viraró.
- b. El caso N° 2 corresponde a la Escuela de Ensino Fundamental y Médio *Nova Sociedade* del Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) en el Municipio de Nova Santa Rita.
- c. El caso N° 3 constituido por seis escuelas de la Colonia de Arvorezinha, preferentemente son instituciones de Ensino Fundamental (Series Iniciales) Escuela *João Gozzi*, Escuela *Ricardo Eichler*, Escuela *Guerino Fronza*, Escuela *São Paulo*, Escuela *Davide Filippi Tomé* y Escuela Estatal de Ensino Fundamental (Series Iniciales y finales) *Mathilde Gelhen*.

- d. Por último el caso N° 4 pertenece a la Escuela Indígena de Ensino Fundamental y Médio *Karáí Nhe´e Katu*, situada en Estiva, en el Municipio de Viamão.

Un recorrido por las aulas...

Caso N° 1: Construcción social del conocimiento en escuelas rurales del Dpto. La Paz, Entre Ríos

Escuela Estatal de Nivel Primario N° 32 “Confederación Argentina”

Recorriendo un camino vecinal, circundado por extensas chacras y reducidos montes se ingresa hasta la Escuela N° 32 “*Confederación Argentina*”, ubicada en Colonia Viraró en el Dpto. La Paz; esta institución de Personal Único se encuentra situada a sólo 10 km. de la Ciudad de Bovril, aunque ubicada en zona desfavorable, por la inaccesibilidad que presentan los caminos vecinales en épocas de copiosas lluvias.

A continuación comparto algunas situaciones de clase acontecidas en octubre del año 2011 y 2012ⁱⁱⁱ, en las cuáles he alcanzado a observar recortes de un vínculo pedagógico cobijado en la confianza, revelado a través de explicaciones, cuestionamientos, acotaciones y relatos.

Nos encontramos en los días previos a los sufragios nacionales; la ciudadanía se encuentra inmersa en plena campaña electoral, por este motivo la docente inicia la clase mencionando esta situación y la proximidad de las elecciones, que inquieta a la mayoría de la población, pues algunas de las familias de la zona deben movilizarse a otros sitios para emitir el voto popular y participar del acto cívico.

Los estudiantes comparan las boletas de una elección anterior, el desarrollo de la clase acontece entre murmullos y comentarios que los niños van aportando a las preguntas generadas por la maestra, quien con mucha efusividad expresa en la conversación:

“Nosotros acá, como ejes centrales de la enseñanza tenemos en cuenta las vivencias que tienen los gurises, tal vez venimos con algo preparado y ellos tienen otras expectativas, por lo que han vivido o lo que les interesa aprender, por eso intentamos centrar la enseñanza en los intereses personales y en los acontecimientos trascendentes que tienen que ver con la vida de todos en general, de lo que les gusta, de los programas que miran, de lo que les pasa en el camino, de cosas que son importantes en sus vidas” (Entrevista realizada a la directora de la Escuela N° 32 “Confederación Argentina” en el mes de abril del Año 2012).

El abordaje de hechos sociales es palpable en las propuestas curriculares, evidenciándose cierta selección cultural en la construcción del conocimiento (Edwards y Mercer; 1994), avivando los intereses de los estudiantes, tal como lo anunciara la directora.

Teniendo en cuenta que en este estudio se nutre de datos contruidos en dos periodos indagatorios, primeramente retomo elementos de un trabajo realizado dentro de la Especialización en Educación y Desarrollo Rural (2012) y seguidamente me remito a registros y entrevistas realizadas entre los años 2014 y 2016.

Particularmente en esta ocasión nos encontramos transitando el segundo semestre del año 2015, en esa oportunidad retorno a la escuela para ampliar el trabajo indagatorio, sabiendo que desde unos meses atrás se observan modificaciones en la planta estructural docente, un cargo se ha cerrado, la escuela ha sido re-categorizada como institución de Personal Único, cambiando también el personal directivo^{iv}.

En la conversación Inés, la actual directora manifiesta la importancia de tener en cuenta las vivencias de los estudiantes o lo que estos tienen para contar, como también aquello que desconocen y que la escuela debe enseñar, por su condición de institución formadora:

“La enseñanza parte de los conocimientos que el chico trae, siempre tratando de vincularla con la zona donde él vive...hay que tomar como punto de partida la zona de referencia de su hogar, lo que conoce y le interesa”. (Fragmento de Entrevista realizada a Inés, Directora de la Escuela N° 32 “Confederación Argentina”, septiembre de 2015).

Cuantiosos registros y entrevistas reflejan que gran parte de las prácticas educativas desarrolladas en la Escuela N° 32 están instauradas en el conocimiento socio-cultural del contexto y en experiencias trascendentales de la vida de los pobladores (Cragolino 2006), por esta razón es posible aseverar que la enseñanza en la escuela rural construye identidades al ligarse con asuntos relativos a los saberes de los estudiantes, a su realidad y a su propia temporalidad.

Escuela Estatal de Nivel Primario N° 43 “Gregoria Pérez”:

Una calle abovedada -rodeada de chacras y campos que aún conservan vestigios de su flora autóctona- conduce al viajero a la Escuela N° 43 “Gregoria Pérez” de Colonia Viraró en el Dpto. La Paz, Provincia de Entre Ríos, ésta es una institución de Cuarta Categoría o llamada de personal a cargo, supone la existencia de un director que es siempre maestro de uno o más grados, con un maestro a cargo (Ezpeleta; 1989). La escuela se encuentra ubicada en zona ARU o alejada del radio urbano, por la accesibilidad de los caminos regionales, separada por sólo 10 km. de la Ciudad de Bovril, y aproximadamente 100 Km. de la Ciudad de La Paz.

La enseñanza se asienta en un texto mitológico acontecido en Grecia, esencialmente en Corinto; las estrategias didácticas parten del trabajo colectivo (resolución de cuestionarios, trabajos con cartografías, lectura de textos, etc.). La docente explica aspectos cartográficos del planisferio; posteriormente de la explicación que ofrece sobre el tema, comienzan a trabajar con un pequeño texto de bolsillo llamado *Mitos y Leyendas*, en este caso la maestra sugiere leer el cuento *El curandero*. Inicia el acto de lectura una niña de 5º Grado, seguidamente la maestra lee algunos fragmentos y una vez concluida esta etapa de lectura, comienza a realizar algunas consultas:

Maestra Cristina: - (...) ¿Uds. creen en los curanderos?, ¿conocen alguno?

Maestra Cristina: - ¿Hay otra forma de curar?

Niño: - Sí, el té con cedrón.

Maestra Cristina: - Para mañana pregunten en su casa, ¿Qué es una cataplasma? (Fragmento de un registro realizado en la Escuela N° 43 “Gregoria Pérez” el 18 de octubre de 2011)

En el transcurso del año 2015 se producen cambios en la planta funcional docente de la Escuela N° 43 “Gregoria Pérez”, por motivos ajenos al despoblamiento rural.

Transcurre el mes de la primavera, todavía los estudiantes trabajan en Turno Tarde^v, después de la jornada de trabajo en la supervisión escolar, me dirijo a la escuela 43. Ambas maestras han reunido a todos los estudiantes en el aula de segundo ciclo; se encuentran trabajando en el área de matemática, el tema seleccionado es la *Unidad de Medida (El litro)*, la Directora Rosita consulta a los estudiantes si en sus hogares producen leche, la mayoría de ellos argumenta que sacan leche para el consumo, entonces averigua cómo la preparan y en qué comidas diarias recurren a este alimento, sucesivamente la Maestra Mariana interroga:

Maestra Mariana: - ¿Cuántos litros sacan?

Niños: - Cinco litros.

Maestra Rosita: - ¿qué más puedo hacer con la leche?

Niña: Queso, manteca, dulce.

(Fragmento del Registro de Clase realizado el 4 de septiembre de 2015).

El modo de transmisión del conocimiento exterioriza la construcción de un proceso de aprendizaje afanoso, donde las preguntas y explicaciones articulan posibilidades de anunciar argumentos a partir del conocimiento cultural que los niños poseen. Asimismo las experiencias escolares habilitan una práctica social y política; señalando palabras de Miguel Arroyo (2010) se puede comprobar que la escuela del campo es un sitio de subjetivación, por los conocimientos vitales que los niños comparten, confiriéndoles la condición de sujetos culturales e históricos principalmente.

Caso N° 2: Construcción social del conocimiento en la escuela del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) del Assentamento Itapuí^{vi}

Escola Estatal de Ensino Médio “Nova Sociedade”:

La Escuela Estatal de Ensino Médio “Nova Sociedade” del Assentamento Itapuí, se encuentra ubicada en el Municipio de Nova Santa Rita, situado a unos 40 km. de Porto Alegre, Estado de Rio Grande Do Sul.

En la primera semana de octubre de 2014 logro acceder a la Escuela “Nova Sociedade”, acompañada de Laura, Profesora de Ensino Fundamental, residente en la Ciudad de Porto Alegre, quien favoreció el traslado habitual hasta la escuela.

El arribo a la institución educativa está poblado de sorpresas, las paredes del patio externo hablan por sí solas; una vez dentro del salón interno, el muro inmediato a la puerta de ingreso refleja diferentes cuadros e insignias, entre los retratos identificables aparecen el Che Guevara y Paulo Freire. *“Muchos de estos símbolos se asocian más que a la tradición religiosa, a la de izquierda, a la popular nacional brasileña y a la latinoamericana. Nos referimos especialmente al color rojo, a los íconos de “luchadores” como el Che, o a educadores como Paulo Freire; al uso de la bandera de Brasil, a la pareja que está en la bandera que fue inspirada en una imagen de la Revolución Sandinista”.* (Michi; 2010), tales imágenes son un símbolo de la lucha social que han llevado adelante los grupos campesinos, conformando posteriormente el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), congregación que otorga identidad a esta institución educativa.

La directora forma parte del Asentamiento Itapuí, su identificación con el movimiento se percibe en sus relatos, destacando un vasto compromiso social, ejercido actualmente a través de la escuela:

“La escuela siempre se identificó como una escuela de lucha, participa de actividades que nos convocan; la escuela hace esa gestión de escuela de asentamiento, el profesor que no se identifica, no se inserta en el proceso colectivo, sólo cuatro profesores son del asentamiento, los demás son de la ciudad...los profesores dicen yo escogí venir para acá, la gran mayoría conoce la historia de la escuela” (Fragmento de una conversación desarrollada con Beti, Directora, 3 de octubre de 2014).

El relato de la profesora acerca de la participación colectiva en las decisiones del MST, es parte de un arduo trabajo pedagógico, reflejando su adhesión y convencimiento pleno en la defensa soberana del movimiento nacional, que brega por

el amparo de los derechos humanos, materializado en la recuperación de la tierra y en la configuración cultural de todo un colectivo social, tal como anuncia Roseli Salet Caldart (2002) al establecer principios que legitiman su idiosincrasia y contribuyen a la lucha de los sujetos por una educación que avenga en el campo y sea del campo.

En el aula de Laura, Profesora de Primer Año de las primeras series (o el llamado Primer Ciclo en el sistema educativo argentino), frecuento al desarrollo de la clase de Enseñanza Religiosa, que inicia primeramente con una meticulosa explicación, acerca del propósito del proceso disciplinar *“Trabajamos con valores, estos están ligados a la cuestión religiosa...Las crianzas trabajan en la huerta y luego lo aplicamos al proceso de alfabetización.”*, a continuación los estudiantes se preparan para ir al predio de la huerta escolar, exteriorizando un gran entusiasmo:

Profesora Laura: - Vamos a preparar la tierra para sembrar.

Niño: - ¿Traemos tierra para armar el cantero?

Prof. Laura: - Sí, pero antes vamos sacando con cuidado las malezas.

Niña: - Yo uso la azada. Yo trabajo con el rastrillo.

Prof. Laura: - Acá tenemos repollo, acá cenoura e alface.

Niño: - ¿Dónde colocamos la tierra?

Prof. Laura: - Acá, ahora vamos rompiendo la tierra con la azada.

(Registro de Observación de Clase realizado en Primer Año, octubre de 2014).

Como ha podido advertirse, el conocimiento emerge en los procesos de reconstrucción histórica y de una férrea lucha social, en la que prevalece la defensa y el cuidado de la tierra, la re-significación de los saberes del contexto del campo y aquellos que instituyen la vida democrática, y fortalecen por consiguiente, la emancipación humana (Michi; 2010), (Ribeiro; 2010) de todo un colectivo social.

Caso N° 3: Construcción social del conocimiento en escuelas rurales del Municipio de Arvorezinha

Las seis escuelas de Ensino Fundamental que forman parte de este estudio, están situadas en la Colonia Italiana de *Arvorezinha*, distante a 204 Km. de Porto Alegre, ubicada en la parte centro-este del Estado de Rio Grande do Sul. Las unidades de estudios están emplazadas en áreas rurales, por ende las he designado *Escuelas de Campo*^{vii}, instituciones escolares que corresponden a la Coordinaduría Regional de Educação (CRE) N° 25 de Soledade.

Escola Estatal de Ensino Fundamental “João Gozzi”

Eunice, la Directora de la Escuela *“João Gozzi”* rememora una situación vinculada con el acto eleccionario desarrollado los primeros días de octubre de 2014, hecho social que han problematizado en el proceso de conocimiento que están desarrollando; mientras tanto Jocelaine, la Profesora de las primeras series, se desplaza entre las mesas evacuando las dudas de los estudiantes:

“Se procura evidenciar los hechos culturales, ahora con el proceso electoral se muestra el lado bueno y el lado malo, lo que la gente percibe es que nuestros alumnos no van a la ciudad, no acompañan a los padres, por eso las oportunidades están en la escuela. Ellos tienen brincadera, (juegos), compañía para hacer artes, ellos tienen mucha más libertad que la que tienen en la casa, aquí ellos encuentran un punto de referencia bien significativo.” (Fragmento de entrevista realizada a Directora Eunice, octubre de 2014).

En la fase de observación realizada durante 2015, la directora se encuentra hospitalizada por una afección física, la Profesora Jocelaine está a cargo de la escuela y de la enseñanza de los grupos de las primeras y segundas series; en la

conversación abordamos aspectos ligados a la enseñanza en plurigrados, partiendo de una comprensión compartida (Edwards y Mercer; 1994), donde el enseñar no implica comunicar conocimientos solamente, sino construir espacios de debates, asumir posicionamientos, definiciones y elecciones acerca del modo de intervenir en el mundo.

“Generalmente los días miércoles se trabaja en informática y Artes...se trata de relacionar todas las disciplinas...algunos tienen tecnologías en su casa, otros tienen una realidad muy diferente, las computadoras hacen más años que están...a partir del Día del árbol se trabajó el cuidado del ambiente y las artes; ahora estamos en eso y luego trabajaremos educación para tránsito” (Relato de la Profesora Jocelaine, Escuela Joao Gozzi, 23 de septiembre de 2015).

En el recorrido escolar realizado en 2014 y posteriormente en 2015 pueden observarse prácticas escolares significativas, que se articulan con una labor responsable y comprometida de las profesionales que allí lideran la construcción del conocimiento, preocupadas en fundar la autonomía y la justicia curricular.

Escuela Estatal de Ensino Fundamental “Ricardo Eichler”

El desarrollo curricular en la Escuela “Ricardo Eichler” en 2014 proyecta numerosas escenas escolares, por una parte el espacio disciplinar de Artes concentra a los niños de las segundas series, estos se encuentran realizando diferentes trabajos artísticos, que incluyen la decoración de recipientes, alusivos a la celebración de Halloween; el relato de la Profesora Nara es muy elocuente en relación al proceso de enseñanza:

“Se trabajan las cosas del día a día, lo que ellos traen volcado sobre las realidades de ellos...Se trabaja todo el hecho cultural, Natal, Pascuas, conflictos en Oriente Medio, porque ellos luchan, yo también aprendí junto con ellos.” (Fragmento de una Entrevista realizada a Prof. Nara, Escuela Ricardo Eichler, 30 de octubre de 2014).

Mientras tanto en el aula de las primeras series, el abordaje de Artes está supeditado al dibujo creativo y por momentos a la lectura; la Profesora Rita es quien acompaña este proceso otorgando confianza y seguridad a los pequeños.

Al año siguiente cuando regreso nuevamente a la escuela, advierto que la Directora Delci se ha aposentado, conjuntamente otra profesora está a cargo de las primeras series; en tanto la Profesora Rita continúa trabajando allí, aunque ahora se encarga del grupo de segundas series, en ese momento los estudiantes y la docente nombrada se encuentran desarrollando la clase de Lengua Portuguesa:

Profesora Rita: - Reunidos con su compañero de mesa van a inventar un diálogo con el árbol, para esto van a utilizar el dibujo que trabajaron unos días atrás; el diálogo debe tener signos, personajes, etc. (Fragmento de un Registro de Clase, realizado en sala de Prof. Rita, Escuela “Ricardo Eichler, 23 de septiembre de 2015).

Aún cuando se observan escenas que admiten cierta linealidad en la dimensión didáctica, por las características de las actividades presentadas, se advierte también inquietud por la preservación y el cuidado del ambiente natural y de la realidad social. Las prácticas muestran un proceso de conocimiento reflexivo, que interpela los saberes de la realidad social, sostenido esencialmente en la curiosidad y la duda (Freire; 1997), en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2013) la enseñanza

instituye una visión del mundo asentada en la acción y en el principio de creatividad y responsabilidad individual.

Escuela Estatal de Ensino Fundamental “Guerino Fronza”

En la tarde del 28 de octubre, en el vehículo de la Directora Marcia atravesamos un paisaje serrano, matizado con cuantiosas plantaciones de yerba mate, tabaco, maíz y naranjales; nos acompañan en este itinerario la profesora de las segundas series y un estudiante que diariamente se traslada desde la ciudad junto a las docentes. Lo enunciado por Mayer (2004) cobra visibilidad en estos espacios, la escasa matrícula en la mayoría de los casos, arrastra la admisión de estudiantes urbanos.

Tras un vasto recorrido llegamos hasta la escuela “Guerino Fronza”, enseguida un vecino se acerca a conversar con la directora, mientras tanto Adriana, la Profesora se organiza en el aula para comenzar la jornada de clase con los estudiantes. El área seleccionada es Matemática, allí resuelven situaciones problemáticas vinculadas con la realidad económica local, tal como lo mencionara la directora en la entrevista:

“Siempre es contextualizado, siempre se utiliza una situación, también usamos mucho los encartes de tiendas y negocios, para que ellos entiendan que los productos son baratos, pero al final cuestan caros...” (Fragmento de Entrevista realizada a Prof. Marcia, Escuela “Guerino Fronza”, 28 de octubre de 2014).

Entre la propuesta institucional que están desplegando, aparece un proyecto basado en la producción agrícola local, consolidando la importancia de la manufactura de la yerba mate, puede advertirse entonces que las educadoras han construido un hacer enraizado en los saberes populares (Terigi; 2008), se trata de un modo de producción en el cual generan propuestas de enseñanza supeditadas al contexto particular donde se encuentra la escuela y enfocadas en la dimensión social, cultural y productiva que desarrollan los pobladores (Rougier; 2015), convergiendo allí saberes expertos con experiencias culturales, sustentadas en sensibilidades, visiones y señales sobre lo que acontece en la realidad rural

En 2015 el panorama escolar se torna muy desfavorable, pues cuatro de los estudiantes han egresado; la exigua matrícula escolar conlleva el cierre de la escuela y tras esta situación sobreviene la ubicación de las docentes en distintos centros educativos urbanos.

Escuela Estatal de Ensino Fundamental “São Paulo”:

La Escuela “São Paulo” está situada a escasos metros de la Capilla São Paulo y del cementerio local que obra como sitio de reminiscencia de los pobladores extintos; así mismo por su identidad institucional, ligada al templo local, se registra como una comunidad de férreos devotos católicos, unidos por la fe al Patrono São Paulo; coincidiendo con los argumentos de Espinosa y Restano (2008), al afirmar que la escuela ensambla una trama sociocultural, capaz de configurar identidades con fuertes principios religiosos, aún cuando se observe atravesada por distintos procesos sociales.

Durante un periodo relativamente breve del año 2014 visito la institución, a través de la conversación mantenida con la directora, puedo obtener un conocimiento escueto acerca del vínculo pedagógico que construyen con los estudiantes.

En la segunda etapa del año 2015, al participar de la clase puedo ver otros detalles del proceso de enseñanza; en ese entonces el acceso a la Escuela se concreta por la generosidad de la Profesora Viviane, que me traslada en su vehículo. La clase del día 22 de septiembre se sitúa en Ciencias de la Naturaleza:

Prof. Viviane: ¿Qué paso en el cuento? (Una niña enseguida explica el proceso de transformación de la borboleta o mariposa):

Niña: - Primero son huevos, luego pupa, después gusano hasta que se transforma en borboleta.

Prof. Viviane: - Eso, bien, ese proceso se llama metamorfosis.

(Fragmento de Registro de clase de Prof. Viviane. Esc. "São Paulo", septiembre de 2015).

A continuación entrega papel barrilete y explica que con este material consiguen modelar cada una de las secuencias que conlleva este proceso de metamorfosis, hasta convertirse la oruga en mariposa.

La profesora continúa alentando a los niños, entre tanto Claudete, la Directora comienza a escribir un texto breve alusivo a la fecha:

"Inicio de estación de primavera 2015: Día 23 de septiembre a las 5 hs. 20 minutos y termina el día 22 de diciembre de 2015. Esta estación se caracteriza por el desarrollo de las flores y por el calentamiento de la temperatura...". (Fragmento de Registro de clase por parejas pedagógicas, Esc. "São Paulo", septiembre de 2015).

En medio de las anécdotas y comentarios acontece el momento de la merienda; el relato efusivo de la directora da cuenta de las relaciones entramadas que se construyen entre la escuela y la población local (Mayer; 2014), (Andrade y Gozzi de Andrade; 2006), acrecentándose aún más, en medio de procesos migratorios, en los cuales se han configurado.

Se infiere de esta forma que el proceso de enseñanza se asienta en lo local y particular, en experiencias ligadas a los fenómenos de la naturaleza y la vida en comunidad dentro de la colonia italiana.

Escuela Estatal de Ensino Fundamental "Davide Filippi Tomé"

A modo de presentación del itinerario en esta institución escolar, considero menester comentar que la Escuela "Davide Filippi Tomé" lleva asignada esa denominación en homenaje a la memoria de un poblador lugareño que hace muchos años atrás donó el terreno, donde hoy está construido el emblemático edificio; menciona en este caso la Directora Lourdes que se trata del tatarabuelo de Erick, uno de los niños que actualmente concurre a esta institución.

Ya en la sala de aula participo de la clase de 5° y 6° Año de las segundas series, que tiene a su cargo la Profesora Lourdes; a continuación explica que en el día de la fecha se celebra el Día del Árbol, alude que es importante plantar árboles porque purifican el ambiente y evitan la contaminación. Posteriormente se inicia una conversación acerca de los beneficios que ofrecen los mismos:

Profesora Lourdes: - ¿Qué otras utilidades tiene el árbol?

Niña: - Papel, madera, casa.

Niño: - Bonito (pretendiendo decir que embellece el paisaje).

Profesora Lourdes: - Sí, también para hacer papel, también para hacer dinero, aunque no acuerdo mucho.

Niño: - Los árboles de eucaliptus sirven para madera... (Registro de Clase de Directora Lourdes, Escuela "Davide Filippi Tomé", septiembre de 2015).

Prontamente anuncia que desarrollarán la Revolución de Farroupilha, dentro del Área de las Ciencias Humanas; luego en el pizarrón construye una línea de tiempo:

_____	_____	_____
1500 se establece en Brasil la Colonia de Portugal.	1882 7 de septiembre Independencia de Brasil	1889 Brasil es República, Pedro I dejó a su hijo de 5 años en su

reemplazo.

(Registro de Clase de Directora Lourdes, septiembre de 2015).

Tras escuchar el relato puedo comprender el hondo sentido que inviste la enseñanza de la naturaleza y de la historia en este sitio. En tanto en la sala contigua los estudiantes de 1°, 2° y 3° año van escribiendo breves fragmentos, mientras un niño de Primer Año empieza a leer, orientado por la maestra.

Se observa en la organización curricular la vigilancia prudente, como forma de cuidado del otro; el acto de la enseñanza revela un conocimiento acerca del mundo, un modo de ser ciudadano, tanto en el resguardo de la naturaleza, como en la transmisión de la historia y la cultura campesina. De igual forma emergen opciones un tanto arbitrarias fundadas en la copia de fragmentos y prácticas universales y uniformes (Pineau; 2002 en Rattero; 2017) que responden en parte a la propuesta sistemática que ha mostrado la escuela graduada a lo largo de historia.

Escuela Estatal de Ensino Fundamental “Mathilde Gelhen”:

La distancia a recorrer desde la Ciudad de Arvorezinha hasta llegar a la localidad de Pinhal Queimado, donde se encuentra la Escuela “Mathilde Gelhen” no supera los 15 km., saliendo de la ciudad se encuentran las primeras plantas fabriles procesadoras de yerba mate, unos kilómetros más adelante el paisaje rural exhibe un panorama agrícola sojero, que se entreteje con la producción de yerba mate y tabaco. Esta institución, al igual que la escuela “Davide Filippi Tomé” lleva el nombre en reconocimiento a la persona que donó la tierra para su posterior construcción, se trata de Doña Mathilde Gelhen.

Debo hacer mención que a diferencia de las otras escuelas del campo, recorridas dentro del Municipio de Arvorezinha, esta institución posee todos los años de escolaridad, incluidas las últimas series (7°, 8° y 9° Año), conocidas como series finales, por tanto se ha constituido en escuela núcleo o lo que las profesoras denominan *escuela polo*, ya que recibe a gran parte de los estudiantes que culminan el 6° Año de las segundas series iniciales en las escuelas de campo de la zona.

En una de las salas de clase María, la Profesora de 2° Año está desarrollando el Tema *Seres vivos*, correspondiente al Área Ciencias de la Naturaleza:

Profesora María: ¿Qué precisa la planta para crecer bonita?

Niña: Agua, sol, tierra, luz, espacio.

Profesora María: ¿Qué más estudiaron estos días?

Niños: Las estaciones.

Niña: Son primavera, otoño, verano, invierno.

Profesora María: ¿Qué tiene la primavera?

Niña: Tiene más flores.

Profesora María: ¿Y por qué habrá más flores?

Niño: Por el clima, hace más calor...

Profesora María: - ¿Cómo cuidamos a los árboles?

Niño: - Colocando agua... (Fragmento de un Registro de Clase de Profesora María, Escuela “Mathilde Gelhen”, 24 de septiembre de 2015).

Entre tanto, en la clase de 5° Año están trabajando en el Área de Geografía, el contenido hace mención a los Municipios de Rio Grande Do Sul, la docente con auxilio de un mapa va explicando la situación geográfica de los mismos. En otra de las aulas el área escogida es Matemática, esencialmente en 4° Año, otra profesora está desarrollando *Fracciones y su Clasificación*, a través de gráficos que representa en el pizarrón y explicaciones orales.

Los registros de clase realizados en diferentes cursos recuperan el mensaje que ofreciera Luciana, la Directora, en parte de la entrevista concretada durante la visita del año anterior:

“La gente procura hacer sus estudios de acuerdo con sus teorías que tiene ahora... estudia mucho lo que la Secretaría manda, está elaborando sus propuestas.” (Entrevista a Prof. Luciana, Directora de Escuela “Mathilde Gelhen”, octubre de 2014).

Puede observarse así, un modo de traspaso de los conocimientos regulado sobre los documentos prescriptos por la política educativa, que coexiste con aquellos saberes que los estudiantes traen a las aulas, refrendando en este sentido la cultura local, en medio de la circulación de conocimientos propios del contexto del campo (Díaz; 2012), (Terigi; 2008), dando cuenta de ciertas transformaciones y/o continuidades que el mismo sistema educativo ha propagado y que en la actualidad la escuela pone en tensión a través de sus prácticas.

Caso N° 4: Construcción social del conocimiento en la Escuela de Ensino Fundamental del Assentamento Indígena de Estiva en el Municipio de Viamão

Escuela Estatal Indígena “Karái Nhe´e Katu”

La Escuela Estatal Indígena de Ensino Fundamental Completo “Karái Nhe´e Katu” se haya situada en la Aldea *Tekoa Nhundy* del Distrito de Estiva, correspondiente al Municipio de *Viamão*; pertenece a la *Coordenadoria Regional de Educação N° 28 de Gravataí*, dependiente de la *Secretaria da Educação con sede en Porto Alegre*.

El nombre Karáí Nhe´e Katu encierra dos significados afines “Señor sabio” o “Aquel que habla sabias palabras” (Hofmann; 2004). Al rastrear el significado del nombre de la Aldea Tekoa Nhundy me remití diferentes investigaciones; por una parte la palabra Tekoa hace referencia “lugar bueno para la vida de los Guaraní” o “Espacio adecuado para vivir” (Teixeira de Menexes y Bergamaschi; 2009), Nhundy en tanto hace mención a “campo” (Hofmann; 2004); desde estas dos perspectivas la mencionada aldea puede visibilizarse con un “campo bueno o adecuado para vivir”.

Entre las tradiciones indígenas brasileñas, prevalece el cuidado de la Madre Tierra, sobre todo la protección de los árboles, los animales y los recursos de la naturaleza, el resguardo y orientación de las personas hacia un modo de vida espiritual, en el cual la sabiduría de los ancianos es un aspecto vital sumamente estimado y destacado por los pobladores y profesores:

“Nuestros libros son los más viejos que están en nuestra casa. Hombre o mujer hacen las reuniones, cada uno tiene sus experiencias.” (Fragmento de la entrevista realizada al Prof. Agostinho, Escola Karáí Nhe´e Katu, 28 de septiembre de 2014).

“La educación de ellos es la educación guaraní, los no indígenas no podemos interferir” (Comentario realizado por la Directora Marlise, noviembre de 2014)

Por su condición de Escuela Indígena posee un amplio margen de autonomía; así mismo la gestión institucional es compartida con el cacique Gildo —actualmente profesor de Lengua Guaraní—, quien interviene en las decisiones escolares en forma conjunta con la directora. Es menester mencionar que el grupo de profesores asume una responsabilidad indelegable en los procesos de construcción del conocimiento guaraní, partiendo de configurar socialmente la cultura de los pobladores y de naturalizar su ideología lingüística:

“La primera cosa que pienso es si va a llamar la atención, más ellos gustan mucho de las historias, tengo leyendas guaraníes... ellos gustan mucho de hablar de animales. Muchas cosas ellos realizan juntos, se ayudan, escriben poco, pero les gusta trabajar e identificar las formas. (Fragmento de la entrevista realizada a Profesora Cilone; Escola Karaí Nhe´e Katu, 3 de noviembre de 2014).

El diálogo fecundo y la observación de la clase del profesor de Lengua Guaraní avista una progresividad de los aprendizajes prácticos, propios a la vida cotidiana de los habitantes de la aldea (Padawer; 2013), complejizados en el desarrollo didáctico durante el trayecto de Ensino Fundamental y posteriormente en el Ensino Médio.

El profesor indígena conversa con los profesores no indígenas, se está haciendo un intercambio de experiencias. Entre los profesores compartimos los proyectos”. (Fragmento de entrevista realizada a Agostinho, Profesor Guaraní; Escuela Karaí Nhe´e Katu, noviembre de 2014).

Hasta acá, el entretejido escolar intenta al menos adentrarnos en la esencia de la cosmología Guaraní, al decir de María Aparecida Bergamaschi *“Los hilos de plata de la tela de los sueños son alimentados por la imaginación y por la inspiración. Ellos forman los caminos que nos conducen en seguridad a la esencia de las maravillas invisibles, siempre presente en nuestras vidas.”*² (2005), entre esta trama que acapara sueños, sensibilidades, deseos, tensiones y temporalidades, la escuela a modo de puente construye un empoderamiento de la identidad Guaraní e invita a merodear por otros surcos, en un mundo cultural mestizo que se palpa en la pluralidad de sujetos que lo habitan.

Algunas conclusiones provisionales

La trama cultural que asoma entre los relatos admite reconocer rasgos de la identidad subjetiva e institucional que los educadores configuran cotidianamente, en medio de un escenario escolar signado por su carácter provisional, plural y complejo.

Las voces de las docentes e investigadoras abonan los cuatro casos explorados; en medio de vicisitudes propias de los abordajes pedagógicos rechina una y otra vez la importancia asignada a la realidad en la cual están inmersos los estudiantes, materializada en la práctica escolar, a través de la transmisión del conocimiento de la realidad local, que heredado de su cosmología, remite a una totalidad, en la que se imbrican sociedad, cultura, sujetos y los demás seres de la naturaleza.

Los variados significados devenidos entre los textos, las prácticas y las conversaciones concretadas con una multiplicidad de sujetos ha permitido construir

² La traducción del fragmento es mía, noviembre de 2015.

una categoría provisional, que opté por nominar *licencias didácticas*, concepto que hace referencia a las decisiones pedagógicas asumidas por las maestras en la construcción del proceso de conocimiento, optando en ese itinerario pedagógico por un particular enfoque de enseñanza, el cual otorga un status o una valoración suprema al saber existencial o cosmológico, acerca de la realidad campesina, un saber portado por los pobladores y por consiguiente por los propios estudiantes, llamado comúnmente *sentido común*.

La articulación del saber del *sentido común* con el conocimiento que ofrecen las disciplinas implica una ruptura epistemológica, en tanto se reivindican los saberes de la cosmología occidental y guaraní. De este modo la construcción social del conocimiento en escuelas rurales/do campo se vuelve un espacio fértil para subjetivar a los estudiantes, concretando en este sentido su autonomía personal, su bienestar y desarrollo social, como posibilidad de consolidar el ejercicio pleno de sus derechos universales.

Como conclusión de este itinerario indagatorio se infiere que las experiencias pedagógicas construidas en la dimensión política-pedagógica habilitan la estimación de los saberes populares, apuntalando de este modo los conocimientos cosmológicos, al consolidar la cosmovisión de las poblaciones campesinas, afianzar la comprensión del mundo, el fortalecimiento intercultural y el mejoramiento de la realidad social desde condiciones de posibilidad de la acción humana.

Ciertas hendiduras dejan filtrar un haz de luz para futuros estudios de investigación, trayendo consigo algunos interrogantes provisionales *¿De qué modo se instituyen los procesos de subjetivación de los estudiantes como protagonistas y propietarios de saberes de su realidad vital?, ¿cómo habilitar un lugar a los pobladores como productores intelectuales de los saberes locales?* y una tercera posición intranquiliza, motivándonos a pensar *¿Cuál es la posición del Estado frente a la alfabetización y a un nuevo status científico de los saberes de la realidad rural?*

Bibliografía

Andrade R. e I. de Andrade (2006) *Arvorezinha, mi tierra. Un rescate histórico interesante*. Arvorezinha, R. S. Brasil.

Alliaud, A. y E. Antelo (2014) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Ediciones AIQUE.

Antelo E. (2014) *¿A qué llamamos enseñar?* Cap. 1. En Alliaud, A. y E. Antelo (Comps.) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Ediciones AIQUE.

Arroyo M. G. (2010) *Escuela: Tierra de derecho*. En M. Antunes Rocha S. Mufarrej Hage (Orgs.). Belo Horizonte M G Edit. Auténtica.

Bergamaschi M. A. (2005) *Nhembo'é ¡En cuanto el canto permanece!* *Procesos y prácticas de escolarización en las Aldeas Guaraní*. Porto Alegre. Brasil. UFRGS.

Caldart R. S. (2002) *Por una Educación del Campo: trazos de una identidad en construcción* en Kolling E. J., P. Cerioli y R. Caldart (Orgs.) *Educación del Campo: identidades y políticas públicas*. San Paulo, Brasil. Colección Por una Educación del Campo.

Cragolino, E. (2006), *Estrategias educativas en familias del norte cordobés*. Cuadernos FH y CS. Córdoba. Argentina.

Consejo General de Educación (2008) *Ley de Educación Provincial N° 9890*. Entre Ríos.

Díaz, D. (2012) *Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico*. Montevideo, Uruguay.

Edward D. y N. Mercer (1994) *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comunicación en el aula*. Edit. PAIDÓS Ibérica.

Espinosa M. L. y N. Restano (2008) *Configuración de prácticas docentes en el espacio de la ruralidad. Ideales, realidades y atavismos*. Ponencia de las III Jornadas Nacionales Práctica y Residencia en la Formación Docente. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER.

Ezpeleta, J. (1989) *Condiciones de trabajo docente en Argentina*. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*, Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Edit. Siglo XXI.

Gobierno Federal. *Ministério da Educação* (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) N° 9394/96. BRASIL.

Greco M. B. (2013) *Huellas de una relación. La autoridad de la enseñanza y el trabajo del pensamiento*. En Rattero C. (Comp.) *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Paraná, Entre Ríos. Edic. Noveduc.

Guber, R. (2005) *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Edit. Paidós.

Hofmann, A. (2004), *KARÁI NHEÉ KATU. Discusiones en torno de la escuela en una comunidad guaraní*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. San Leopoldo RS.

Mayer, S. (2004) *Prácticas docentes en escuelas rurales con secciones múltiples*. Trabajo de Investigación. Entre Ríos.

Mayer, S. (2014) *Educación Rural, Migración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones La Colmena.

Michi, N. (2010) *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*, Bs. As, Edit. El Colectivo.

Ministerio de Educación (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires. República Argentina.

Padawer, A. (2009), *El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: Habilidades y explicitaciones*, en Astrolabio. Nueva Época N° 10. CIECS. CONICET. Argentina.

Rattero C. (2013). *Viajes imperceptibles*, Cap. 8. En Rattero C. (Comp.) *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Paraná, Entre Ríos. Edic. Noveduc.

Rattero C. (2017) *Esto no es un alumno*, Cap. 1. En Rattero, C. y C. San Román (Comps.) *La escuela secundaria disputa sentidos*. Paraná, Entre Ríos. Editorial EDUNER.

Ribeiro, M. (2010) *Movimiento campesino. Trabajo y Educación. Libertad, autonomía y emancipación: Principios/fines de la condición humana*. San Pablo, Brasil. Edit. Expresión Popular.

Rougier, M. E. (2015) *Los territorios de los Paraje la virgen, la jaula y colonia ensayo en Entre Ríos, Argentina. Sentidos que se anudan*, en Vieira Medeiros, R. M. y Lindner M. *Expresiones de la Cultura en el Territorio*. Porto Alegre, Brasil, Evangraf.

Santos de Sousa B. (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI.

Santos de Sousa B. (2013), *Un discurso sobre las ciencias*. San Pablo. Cortez Editora.

Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en

educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. República Argentina.

Teixeira de Meneses A. L. y M. A. Bergamaschi (2009) *Educación Amerindia. La danza y la escuela Guaraní*. Santa Cruz do Sul. R.S. Editora Edunisc.

Wetzel, M. R. (2013) *La construcción del vínculo pedagógico en la Nueva Ruralidad*. Proyecto de Especialización en Educación y Desarrollo Rural (UNER) Paraná, Entre Ríos.

Zemelman, H. (2006) *El conocimiento como desafío posible*. México. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Notas bibliográficas:

ⁱ La indagación aludida se titula "*La enseñanza: construcción social del conocimiento en las secciones múltiples de la escuela en contexto rural*", contó con la dirección de la Mg. Carina Rattero, la misma se efectuó en diez instituciones educativas, dos de ellas corresponden a nuestro país, particularmente situadas en la Provincia de Entre Ríos y ocho escuelas del Estado de Rio Grande do Sul de Brasil; el derrotero de pesquisa realizado en estas ocho instituciones del territorio brasileño ha formado parte del Proyecto de PFGG 0004/11 de Fortalecimiento de Carreras de Posgrado en el marco del MERCOSUR, sostenido entre la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).

ⁱⁱ Entiéndase por movimientos sociales populares "...a los que expresan en sus temáticas o articulan en su base social lo popular, entendido como el producto de la explotación económica, la opresión política que en América Latina se expresa como pobreza." (De Sousa; 2001, mencionado por Michi; 2010).

ⁱⁱⁱ El relato de los itinerarios escolares se transcribe en tiempo presente.

^{iv} La reducción de cargos docentes es una problemática actual que aqueja la mayoría de las escuelas entrerrianas. Por Resolución N° 2618/16 C.G.E. muchas instituciones educativas de contexto rural fueron re-categorizadas como escuelas de Personal Único, particularmente en esta escuela el cierre de cargo ocurrió con anterioridad a la emisión del citado dispositivo.

^v Recordemos que en las escuelas situadas en contexto rural el horario de clase se modifica, desde el mes de mayo e inclusive el mes de septiembre trabajan por la tarde y desde octubre a abril en horario matutino.

^{vi} En la designación de instituciones, ciudades u otros espacios utilicé el idioma portugués.

^{vii} El resaltado en cursiva es mío.



EL ABORDAJE DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: LIBROS Y ESCENAS DE LECTURA

THE APPROACH OF LITERATURE IN EARLY EDUCATION: BOOKS AND READING SCENES

María Cecilia Modenutti¹

Fecha de recepción: 14-08-2017

Fecha de aceptación y versión final: 11-12-2017

Resumen: Nos interesa en esta ocasión comunicar el trabajo de investigación que venimos realizando en relación con la circulación de libros dentro de las propuestas áulicas en Instituciones de Nivel Inicial de la ciudad de Resistencia, en la provincia del Chaco, el cual se encuentra en su etapa de culminación. Hemos tomado al libro en circulación dentro de las propuestas áulicas observadas, por lo que nuestro objeto de estudio lo constituyen las escenas de lectura en donde se produce dicha circulación y las circunstancias que las atraviesan.

Esta propuesta tiene como antecedente inmediato un trabajo en el que observamos cuáles eran las acciones llevadas a cabo por los docentes en lo que respecta a los recursos (materiales y espaciales) que se ponen en juego en distintas escenas de lectura, donde pudimos concluir que la mayor parte de los docentes de Nivel Inicial realizan acciones que no se corresponden con contenidos y estrategias necesarias para la adquisición progresiva de competencias lectoras e iniciaciones literarias, lo que evidencia la ausencia de juicio crítico en torno de sus decisiones a la hora de seleccionar un libro para leer con los/as más pequeños/as como así también al poner en práctica diversas situaciones donde la lectura entre en juego.

Palabras clave: Libros- Educación Inicial- Escenas de lectura

Abstract: We are interested in this occasion to communicate the work of research that we have been doing in relation to the circulation of books within the aulic proposals in Institutions of Initial Level of the city of Resistencia, in the province of Chaco, which is in its stage of culmination. We have taken the book in circulation within the aulic proposals observed, so our object of study is the scenes of reading where this circulation occurs and the circumstances that cross them.

This proposal has as antecedent an earlier work in which we observed the actions carried out by the teachers regarding the resources (material and space) that are put in play in different scenes of reading where we could conclude that most Of the Initial Level teachers carry out actions that do not correspond to the content and strategies necessary for the progressive acquisition of reading skills and literary initiations, which evidences the absence of critical judgment about their decisions at the time of selecting a book for Read with / to the little ones as well as put into practice different situations where the reading comes into play.

Key words: Books- Early Education- Reading scenes

¹ Profesora en Educación Inicial (U.N.N.E) - Auxiliar docente de primera categoría en la Cátedra Taller de Integración, Investigación y Práctica IV del Profesorado en Educación Inicial-Facultad de Humanidades U.N.N.E- Becaria de Iniciación Tipo A por la S.G.C.y.T de la UNNE – Miembro del equipo de Investigación del departamento de Letras dirigido por el Dr. Hugo Wingeyer con el proyecto denominado “Iniciación literaria en la primera infancia. Análisis de las propuestas discursivas en libros que circulan en Instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia (Período 2014 -2016)”. Domicilio Carlos Gardel N°565 Resistencia, Chaco C.P: 3500. Cel. 3624-727913. Correo electrónico: ceciliamodenutti@hotmail.com

1. Introducción

1.1 Para este trabajo hemos tomado al libro en circulación dentro de las propuestas áulicas observadas, por lo que nuestro objeto de estudio lo constituyen las escenas de lectura en donde se produce dicha circulación y las circunstancias que las atraviesan.

Los datos extraídos de las observaciones constituyen el núcleo del análisis tomando como eje las siguientes dimensiones: características y frecuencia de las escenas de lectura, calidad literaria de los libros en circulación, rol del docente como mediador.

La hipótesis que guía este trabajo se sostiene en la creencia de que los libros que se ponen en circulación en las salas de Nivel Inicial durante las escenas de lectura destinadas a la iniciación literaria presentan, mayoritariamente, propuestas discursivas didáctico-moralizantes alejadas del lenguaje literario.

2. Fundamentación Teórica y Antecedentes

2.1 La iniciación literaria en los primeros años.

El concepto de lo literario ha ido evolucionando con el surgimiento de nuevas teorías y el devenir de las transformaciones sociales y educativas. Si bien se ha avanzado notablemente en el estudio de este campo, aún persisten quienes la consideran un género menor, por entender que su receptor -el joven o niño- es un destinatario pasivo. En consecuencia los textos que se le destinan no siempre están relacionados con la apreciación de lo artístico o con el cultivo de una estética que intente el desarrollo de su imaginación o de sus fantasías, basados en el poder simbólico del lenguaje. En esto sin dudas, tienen mucho que ver las instituciones, entre ellas el mercado editorial y la escuela.

Existen extensos trabajos dedicados a los “usos” que se le atribuyen a la literatura en las instituciones educativas y es que la LIJ, muchas veces se subordina a la funcionalidad del aprendizaje lingüístico o es utilizada como recurso para articular otras áreas disciplinares -enseñanza de valores, educación ambiental, nociones matemáticas- dificultando el desarrollo de sus propios objetivos y la posibilidad de ejercitar fines estéticos, promoviendo cuestiones que poco tienen que ver con su esencia.

El trabajo que aquí presentamos tiene como antecedente inmediato un proyecto de investigación denominado “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados a la literatura para niños en diferentes instituciones de Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 y 2012”, el cual fue elaborado sobre una base de setenta y ocho registros de observación y veinticuatro entrevistas semi-estructuradas, realizados por los alumnos y alumnas del Profesorado en Educación Inicial que cursan la cátedra Literatura en la Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en cuarenta Jardines de Infantes de estas ciudades -veintisiete públicos y trece privados- en ambos períodos mencionados. Allí se observaron acciones relacionadas con la circulación- o no- de materiales de lectura llevadas a cabo por los docentes, se registraron escenas de lectura, y de los rasgo más característicos que se pudieron observar podemos mencionar que persisten al parecer, las “intrusiones” en términos de Díaz Rönnner (2007) de otras disciplinas, como por ejemplo la didáctica, además de una marcada tendencia de los docentes a guardar los libros en cajas o armarios con llave; una mínima frecuencia de escenas de iniciación literaria, una visible desatención de los Rincones de lectura y la utilización del espacio-tiempo de la narración para la “educación en valores”. Este primer trabajo arrojó que persiste en los discursos y las prácticas de los docentes actuales del Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes, una concepción de lo literario como instrumental; en un sentido didáctico

moralizante o de entretenimiento, sin ser la apropiación –y a veces hasta el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo.

Tomando estos resultados como punto de partida –y utilizándolos para la restricción del universo- decidimos enfocarnos en aquellos materiales que, efectivamente, se ponen en circulación dentro de las salas; así surge este nuevo proyecto denominado *“Iniciación literaria en la primera infancia. Análisis de las propuestas discursivas en libros que circulan en Instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia (Período 2014 -2016)”*. Aquí pudimos observar cómo el Nivel Inicial se encuentra inserto en una situación similar a la que se observa en las escuelas primarias y secundarias donde es frecuente la reiteración de procedimientos didácticos que van desde la lectura de fragmentos de obras canónicas hasta la desvalorización interpretativa del texto literario limitado al tradicional ‘comentario de textos’ según cuestionarios pautados y rígidos que atentan contra el desarrollo de actitudes lectoras, porque no generan la participación activa del sujeto que lee y ni su interacción con el texto. En esa instancia pudimos comprobar que persiste tanto en los discursos como en las prácticas de los docentes actuales de este nivel una concepción de lo literario como instrumental, en un sentido didáctico moralizante (Díaz Ronnër, 2001) o de entretenimiento, sin ser la enseñanza –y a veces hasta el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo, acciones que se podrían encuadrar dentro de un modelo más positivista o conductista.

Sin embargo, si nos posicionamos desde otro paradigma como el de la Teoría o Estética de la Recepción, encontramos que aquí se promueven acciones tendientes a la activa intervención del sujeto receptor en relación con el texto, priorizando los efectos de lectura por sobre conducciones dirigistas. Desde tal posicionamiento, tanto la selección, como las propuestas de acercamiento al objeto libro y al texto en sí mismo se realizarían a partir de sus intereses, motivaciones, promoviendo actitudes de curiosidad, empatía, goce lúdico y estético frente a lo literario, teniendo en cuenta de antemano la consciente selección de los texto, una organización en cuanto a complejidad, géneros o temáticas, la edad del que lee y por supuesto su camino lector (Devetach, 2009).

Es por ello que enfatizamos en problematizar acerca de qué tipo de prácticas se ponen en juego a la hora de trabajar con literatura en los primeros años, identificar las acciones que los docentes llevan a cabo en las instituciones y revelar posibles circunstancias que no se enmarquen dentro de las propuestas de abordaje actuales.

El lenguaje se manifiesta tempranamente en el niño, a través de gestos, miradas, y también desde los primeros balbuceos, incluso desde el llanto. Y éste es simbólico, las palabras representan algo, y la literatura está hecha de palabras, palabras que trasgreden, palabras que lucen, palabras que intentan ir más allá de lo que a simple vista parecen decir. Intenta crear y recrear el mundo a través de ellas. Sostiene Roland Barthes (1984), que para "salirse" de las imposiciones del lenguaje común a todos hay que hacerle trampas a la lengua, y en ese momento define a la literatura como esta fullería saludable, esquiva y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder; en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje.

En un texto convergen innumerables factores que intervinieron en el escritor y hacen de su obra algo particular y único para él ya que allí confluyen sus vivencias, creencias, sentimientos, y tantas otras cuestiones que hacen de su trabajo algo único. Como única es la lectura que cada lector hará de ella, en el instante, el contexto particular y las circunstancias que en ese momento determinen a esa persona que

puede diferir enormemente de una que se encuentra sentada al lado leyendo el mismo texto. (...) *la literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del trabajo puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas.* (Díaz Ronnér, 2001: 17).

Es allí donde nos interesa profundizar. ¿Por qué algo que debería ser tan personal, posibilitar “otros mundos”, promover pensamientos crítico y reflexivo se ve inexorablemente subordinado a la transmisión de valores o contenidos disciplinares con una clara intención pedagógica? O más grave aún ¿Por qué sobre la posibilidad de manipular libros de alta calidad literaria como los que se encuentran en las instituciones observadas –como describiremos a continuación- se prioriza la utilización de material tan diverso como inapropiado, despojado de todo trabajo estético, subordinado a las propuesta del mercado puestos azarosamente en un sector de lectura sin el más mínimo indicio de selección previa?

Intentamos en este trabajo registrar tales acciones así como dar cuenta del discurso que prima en los libros que circulan en las Instituciones-caso.

2.2 Situación actual de la presencia de libros literarios en Instituciones educativas de Nivel Inicial. Normativa y políticas públicas vigentes.

En efecto, pudimos constatar la presencia de sectores y materiales de lectura muy diversos en la totalidad de instituciones observadas en este trabajo, es decir que a simple vista podemos inferir que existe una inquietud respecto de la lectura, un lugar pensado para que esta se produzca. En su libro *El ambiente de la lectura* Chambers (2007) nos anticipa que las áreas de lectura también significan valor. Uno no dedica un lugar exclusivamente para una actividad especial a menos que crea que tiene una gran importancia. Sólo por estar ahí para usarse de determinada manera y protegida por reglas simples y razonables, un área de lectura le anuncia a los niños, sin que el maestro lo tenga que decir, que en esta aula, en esta escuela, en esta comunidad, entendemos que lee es una actividad esencial.

Por otra parte estas instituciones cuentan con las Colecciones de Aula enviadas por el Ministerio de Educación de la Nación y el Plan de Lectura que cuentan con material de alta calidad literaria, seleccionados oportunamente por especialistas, para trabajar en las salas de cuatro y cinco años de todo el país, que comenzaron a llegar desde el año 2007 en cantidades suficientes (criterio principal por el cual fueron seleccionadas).

Mencionamos además que se encuentra en vigencia en la Provincia del Chaco -en función de los lineamientos nacionales- normativa relativa al papel de la lectura durante la escolaridad. Así, en la Resolución N° 2183 del Plan Lectura Chaco del año 2010 se reconoce “*la relevancia de la lectura como práctica pedagógica y social, consolidándola como política de estado prioritaria*”; en su artículo 5° establece una prioridad: “*el uso efectivo y aprovechamiento de los libros entregados a las Instituciones Educativas por los diferentes programas compensatorios del Ministerio, que son de reconocida variedad y calidad literaria, los que se encuentran integrados a los acervos bibliográficos que disponen las escuelas y bibliotecas de la región y a disposición de alumnos, docentes y toda la comunidad educativa*”. Asimismo en documentos específicos para el Nivel Inicial, como la Serie Cuadernos para el Aula de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), *Juegos y Juguetes. Narración y Bibliotecas. Vol.1* (2006), se proponen enfoques, se analizan libros y se plantean modos de abordaje para la iniciación lectora y literaria en las primeras edades; en concordancia, la última versión del Currículum para la Educación Inicial (2013) destaca

la presencia de la literatura en el Jardín, haciendo hincapié en las acciones del docente a partir de la lectura literaria y el juego dramático.

Entonces, teniendo en cuenta la existencia de estos lineamientos, y habiendo comprobado que todas cuentan con la materia prima necesaria, nos surge la intención de indagar en qué medida se produce la circulación de materiales que promuevan la iniciación literaria en esta etapa de la escolarización, la cual se pone de manifiesto en las diversas escenas de lectura y si es que efectivamente existe tal circulación. Utilizamos el concepto de Montes (2007) donde menciona que una escena de lectura es aquella en la que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad, una comunidad de lectura, y comparten un texto. Tal vez lo tengan todos delante de los ojos o haya un solo libro y se lea en voz alta.

Podríamos así en una primera instancia afirmar que estas políticas públicas determinarían condiciones muy favorables para la utilización de textos literarios en las prácticas referidas a la primera infancia. En este marco y avanzado nuestro trabajo, pretendemos describir las situaciones más relevantes registradas en las instituciones-caso de nuestra muestra estableciendo similitudes y diferencias en los ejemplos planteados.

3. Metodología

3.1 El marco metodológico que nos enmarca asume una lógica de investigación inductiva-analítica. Trabajamos con una muestra intencional, no probabilística, puesto que se seleccionan cuatro salas dentro de 3 instituciones-caso. Se llevó a cabo un estudio de caso en Instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia, que cuentan con salas del Ciclo de Infantes –niños de cuatro y cinco años-, y que han sido beneficiarias de las dotaciones de libros para niños enviadas por el Ministerio de Educación de la Nación y/o el Plan de Lectura hasta el año 2013; así, en un corte sincrónico, intentamos evaluar la progresión en cuanto a complejidad discursiva de los textos y sus soportes para la iniciación literaria programática. La información obtenida en nuestro proyecto de investigación “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados al lenguaje literario en Instituciones de Nivel Inicial de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 – 2012”, ha permitido registrar y analizar escenas de lectura en contextos institucionales variados, con distintos usos y materiales, por lo que se apeló a ella para la restricción del universo.

4. Diseño

4.1 Primera etapa

La técnica utilizada en una primera etapa para la recolección de datos fue la observación sistemática de las escenas de lectura y los materiales utilizados. Los datos se registraron en un instrumento elaborado a partir de variables como: tipo de material (libro con ficción, libro informativo, libro objeto, libro álbum), frecuencia con que se utiliza (diario, semanal, mensual) y disponibilidad del material (libros que se encuentran en la sala, libros traídos por los niños, libros provenientes de bibliotecas institucionales).

Se focalizó en los textos en circulación, es decir, aquellos cuya apropiación dependiera tanto de la lectura por parte del docente-mediador, o bien, de la manipulación directa de los niños –individual o grupal, planificada o espontánea-.

El corpus resultante de las variables expuestas fue clasificado como literario o no literario a partir de; por ejemplo, las categorías de análisis literario propuestas por Lluch (2004), privilegiando: paratextos internos y externos; elementos de narratología (estructura, tiempo del relato, narrador, personajes, escenarios y épocas) y operaciones discursivas propias de la historicidad de los géneros y las particularidades del niño-lector/oyente ideal.

Se evaluaron para el estudio de las ilustraciones su grado de cooperación en términos de Hanán Díaz (2007) y se acudió a las propuestas de Schritter (2005) para juzgar creatividad y autoría.

Las actividades previstas a lo largo de esta etapa incluyeron:

- a) Búsqueda bibliográfica:
- b) Recuperación de la información obtenida en la búsqueda bibliográfica: se procedió a confeccionar fichas temáticas y bibliográficas sobre los temas considerados pertinentes para el trabajo propuesto.
- c) Planificación de observaciones. Diseño de instrumento según variables y categorías correspondientes.

4.2 Segunda Etapa

Interpretación de la información obtenida: esta instancia permitió relacionar los datos conseguidos durante la recopilación y sistematización de la información bibliográfica. Aquí se procedió a la identificación de rasgos particulares de las obras y su calidad de literario y para niños; donde se realizaron cotejos para establecer semejanzas y diferencias; realizando valoraciones sobre las filiaciones de las obras consideradas literarias, en términos de tradición/innovación en función del género y el canon, intención didáctico-moralizante, autoría (polifonía y originalidad en la construcción de mundos imaginarios) y grado de proximidad y/o adecuación a las infancias actuales (Andruetto, 2009).

4.3 Tercera Etapa (donde nos encontramos actualmente)

- a) Elaboración de conclusiones y su comunicación en reuniones científicas.
- b) Planteo de propuestas de iniciación literaria utilizando los materiales existentes en las salas.

5. Objetivos

5.1

- Indagar acerca de cuáles son y en qué circunstancias circulan los libros para niños en las salas de Nivel Inicial de Instituciones públicas de la Ciudad de Resistencia.
- Analizar la propuesta discursiva que presentan dichos libros a partir de un enfoque literario.
- Describir las características de los libros y las ocasiones en que circulan en las salas de Nivel Inicial.

6. Resultados

6.1

Instituciones	Cantidad de salas observadas
Institución N°1	3
Institución N°2	4
Institución N°3	4

6.2 Podemos mencionar en un principio situaciones que fueron coincidentes en todas las instituciones, para luego comenzar a diferenciarlas.

En un total de un mes de observación dentro de cada institución, visitando las salas en los momentos en que los docentes manifestaban estaban destinados a actividades relacionadas con la lectura, debemos mencionar que la circulación de libros fue considerablemente escasa. Cuando hablamos de circulación nos interesa identificar los modos en que los libros se hacen visibles en el transcurso de una jornada, es decir, a través de la de la manipulación directa de los niños –individual o grupal, planificada o espontánea-, o bien, aquellos libros cuya apropiación dependa de la lectura por parte del docente-mediador, proceso a través del cual los discursos allí presentes pueden adquirir nuevas significaciones.

Destacamos una tendencia alentadora y es que en todas las salas se pudo observar un mueble o un estante destinado a los libros, algunos más o menos elaborados, unos con grandes cajas y otras pequeñas, pero todos presentaban una considerable cantidad de material muy variado en tipo, forma, y calidad, los cuales describiremos con mayor detenimiento más adelante.

6.3 Referente a las escenas de lectura

Nos apoyamos en las afirmaciones de Rubén Cucuzza (2009) que conceptualiza la “escena de lectura” entendida “como el lugar donde se realiza/materializa lo escrito como práctica social de comunicación” considerando un conjunto de variables tales como actores, espacios, tiempos, modos de lectura, soportes materiales y objeto portador.

Podemos anticipar que estas escenas fueron en general escasas, y más aún aquellas que contaron con la participación directa del docente, ya sea planificada o espontánea.

	Docente	Niños
Institución N°1	No se registraron escenas	Manipulación espontánea de los libros presentes en el sector. Lectura de un niño a otros. Lecturas individuales.
Institución N°2	Se registraron dos escenas en la misma sala.	Manipulación espontánea de los libros presentes en el sector. Lectura de un niño a otros. Lecturas individuales. Lectura de los materiales de una de las cajas de las Colecciones de Aula.
Institución N°3	Se registraron dos escenas en distintas salas	Manipulación espontánea de los libros presentes en el sector. Lectura de un niño a otros. Lecturas individuales. Lecturas de libros previamente seleccionados por la docente.

A continuación describimos una de las escenas registradas dentro de la Institución N°2:

La docente invita a los niños a sentarse en las alfombras de goma que se encuentran en el piso, delante del pizarrón, mientras toma una silla y la coloca frente al mismo, de manera que todos los niños y niñas puedan verla. Ellos/as se sientan,

dispersos de frente a ella. Antes de sentarse, la docente se acerca a la biblioteca de la sala; un mueble de madera, con estantes que simulan una “casa”, y de una cantidad inmensa de materiales de lectura de todo tipo que se encuentran allí apilados, desordenados o dentro de unas pequeñas cajas sin ningún tipo de organización visible, salvo una que sobresale, aquella perteneciente a una de las colecciones enviadas por el MEN; es de color azul, presenta grande y visible en N°5 puesto que esta selección de 25 títulos está pensada para la sala de cinco años. Abre la caja y toma un libro y se sienta en la silla. El libro elegido se titula “El estofado del lobo”, de la autora Keiko Kasza. La docente comienza diciendo: “*Vamos a leer este libro*”, sosteniéndolo con ambas manos muestra la tapa del mismo. “¿*Lo conocen?*”, pregunta. Dos niños contestan que sí. Continúa diciendo: “*Ahora lo voy a leer y les voy a ir mostrando los dibujos, no se levanten porque a todos se lo voy a mostrar*”.

Inicia la lectura, primero el título y luego va dando vuelta las páginas una por una a medida que avanza el texto, siempre de frente a los niños y niñas, extendiendo los brazos y realizando un movimiento de izquierda a derecha, pausado, acercando el libro al grupo para que vean las ilustraciones. Se lleva a cabo una lectura bastante lineal del mismo, sin intervenciones por parte de la docente, sólo se observa un intento de cambio de voz para el personaje del lobo, pero es casi imperceptible la diferencia en relación con la voz de otros personajes y con la del narrador. Los niños/as por su parte hablan entre ellos/as, se puede oír: “*¡Mirá, el lobo!*”, “*Ahí está escondido...*”, “*¡Qué hambre!*” durante las distintas escenas, pero las mismas no se constituyen en un diálogo con la maestra. Al finalizar, la docente utiliza la fórmula de cierre “*Y colorín colorado este cuento se ha terminado*”, la cual no es parte del texto original. Acto seguido les pregunta: ¿*Les gustó?* El grupo total responde que sí. Cerrando el libro de manera intempestiva y señalando hacia otro sector de la sala les propone “*Vamos a mirar los libros que están en la biblioteca*”. Dos niños se levantan rápidamente y le piden el libro que acaba de leer, otros dos se acercan también. La docente se lo entrega, el resto va hacia la biblioteca y cada uno toma un material distinto; revistas, libros para colorear y algunos de cuento. Se observa que los niños/as hojean velozmente un material para luego pasar a otro. Sacan una cantidad importante del mueble. Mientras tanto la docente prepara materiales sobre una mesa que parecieran ser para una próxima actividad. Pasados unos doce minutos les anuncia: “*Es hora de guardar, mañana seguimos leyendo*”. Los niños guardan los materiales en los estantes y dentro de las cajas, sin un orden aparente. No se observa noción de cuidado durante la manipulación de los materiales. Cuando finalizan, la biblioteca vuelve a presentar la apariencia inicial.

(Al ser consultada respecto de la elección del libro la docente argumenta que, a pesar de no haber sido planificada la actividad con ese libro en particular, lo escogió porque ya lo conocía y sabía que a los niños les iba a interesar. También admite que no se los había leído antes pero que como estaba a disposición en la biblioteca lo habían manipulado anteriormente).

Consideramos necesario además, destacar los aspectos más sobresalientes del resto de las escenas registradas:

- a) En la totalidad de las salas se pudo observar la manipulación de materiales diversos de lectura: revistas, libros de diferentes temáticas como deportes, religión, finanzas, salud bucal, y también textos narrativos los comúnmente denominados libros de cuento. Al finalizar el desayuno u alguna otra actividad, las docentes en su mayoría invitaban a los niños al sector diciendo: “*Ahora pueden tomar un libro y sentarse a leer*”, “*Pueden leer con un compañero*”.
- b) Los niños manipulaban los materiales sin detenerse demasiado con cada uno de ellos. Solamente en dos salas se observó escaso material de lectura, en todas las demás eran más que abundantes, por lo que los niños tendían en su

- mayoría a deambular por la mayor cantidad de “lecturas” posibles. Solo algunos pocos se detenían con mayor interés en uno o dos libros, intentaban leer o proponían lecturas a algún compañero.
- c) En una sola de las instituciones, y esto se pudo observar además en dos salas distintas, se manipularon los libros de las Colecciones de Aula enviadas con tal fin. En otra de las instituciones, se produjeron dos escenas de lectura que podríamos llamar *tradicional*; la docente invita a los niños a sentarse sobre las alfombras en forma circular, ella toma un libro que guardaba en su armario, de gran formato y sentada en una silla se dispone a leer uno de los cuentos mientras los niños escuchan con atención. Los niños realizan intervenciones a partir de las cuales se puede inferir que ya han tenido oportunidad de escuchar esas historias, en una ocasión fue “La ratita presumida” y en la segunda “Los siete cabritos y el lobo”. El libro lleva por título “Cuentos de ayer y de siempre”, el mismo que se pudo observar en otras instituciones.
 - d) El total de las docentes que leyó un cuento a los niños les solicitó luego de terminar la lectura que contaran de qué se trató la historia y qué les gustó más de la misma. Sin ir más allá de las acotadas respuestas de los niños, daban por terminado el momento de lectura.
 - e) Los libros más elegidos por los niños presentaban dos características bien definidas: primero parecía llamarles la atención los de gran formato - independientemente de la temática o propuesta discursiva-, los elegían con frecuencia, los hojeaban una y otra vez y siempre pasaban de mano en mano entre ellos. Otra de las ofertas preferidas eran los libros que presentan personajes de la televisión: series animadas, dibujos o películas. Los niños no sólo mostraban real interés sino que podían hacer reseñas de los mismos, y emitían opiniones respecto de sus gustos e intercambiaban anécdotas sobre algunos de los personajes –al parecer muy conocidos para ellos-.
 - f) Como elementos de las escenas de lectura podemos registrar;
 - el espacio: en ocasiones sentados o acostados en las alfombras que están dispuestas en el sector de lectura o sentados en las sillas apoyando los libros sobre la mesa.
 - los materiales: libros de variada índole, revistas, catálogos que extraen de algunas cajas, cajones o estantes.
 - El tiempo: por lo general entre 15 y 25 minutos.
 - g) Respecto de las intervenciones de las docentes rescatamos las siguientes:
 - Es la docente quien invita a los niños a acercarse en un momento determinado al sector de lectura. Todos realizan la misma actividad.
 - En las propuestas de lectura por parte del docente las intervenciones que se dieron durante la lectura fueron relativas a: solicitar silencio, llamar a los niños que atinan a levantarse o distraen su atención, emitir advertencias respecto de la continuidad de la lectura si no se cumplen las normas establecidas y al finalizar aparecen las preguntas mencionadas anteriormente.
 - En las propuestas de manipulación libre por parte de los niños en algunos casos las docentes se encontraban dentro de la sala pero realizando otra tarea: juntar tazas, ordenar materiales, hablar con otras docentes. En otras ocasiones la docente se sentaba junto a los niños y ellos les proponían alguna lectura. En la mayoría de los casos les decía “*Tenés que tratar de leer solito/a*” en otras más exiguas sí se disponía a leer el material que se les acercaba. No se registraron mayores intervenciones durante estos momentos, solamente al finalizar se les pedía que junten y guarden los libros para pasar a la siguiente actividad.

7.4 Referente a materiales en circulación

Ubicación:

Institución N°1	Aquí las cajas de las colecciones de Aula estaban dentro de las salas, dos de ellas en los rincones de lectura y la otra dentro del armario de la docente.
Institución N°2	Aquí las colecciones de Aula se encontraban en la Dirección dentro de un armario, por lo que se pudo observar tenían muy poco uso. Sólo las trajeron en dos ocasiones a la sala durante nuestra estadía en el jardín. En las dos ocasiones fue la maestra de la misma sala, en las otras tres no se pudo observar el uso de las mismas.
Institución N°3	Aquí las cajas se encontraban en un depósito. No se registró utilización de las mismas durante las observaciones.

De esta descripción se pueden extraer las siguientes consideraciones generales:

- a) En las salas en las que no estaban las cajas de las Colecciones de Aula aparecían materiales como: revistas, manuales de instrucción, biblias, algunas obras literarias clásicas en colecciones para un lector adulto, también aparecen obras destinadas a niños, de variadas propuestas editoriales (algunas que pueden identificarse dentro del campo de la LIJ y otras más alejadas de una propuesta literaria). Además se observa la presencia indiscriminada de diferentes formatos y géneros discursivos, sin un criterio de clasificación visible.
- b) En las salas en las que sí se podían encontrar las cajas de las Colecciones de Aula en las salas aparecían materiales que no diferían mucho de los mencionados anteriormente: libros de lectura de la escuela primaria, títulos pertenecientes a las primeras colecciones de libros enviadas a partir de los años noventa a través del Plan Social Educativo con predominancia del género poético y también narrativo. Libros de tipo informativo sobre números, estaciones del año, formas, colores. Colecciones relacionadas al trabajo en valores; amistad, amor, cuidado de los seres vivos. Marcada presencia de los cuentos tradicionales en versiones muy abreviadas que reproducen – predominantemente- las propuestas de la multinacional Disney; Cenicienta, Blancanieves, Caperucita roja, Alicia en el País de las maravillas. Y sus variantes: Princesas, superhéroes, dibujos animados como Nemo, Rey león, Mickey Mouse, Cars.
- c) Realizando un cotejo podemos mencionar que sectores de lectura observados comparten las siguientes características:
 - Gran cantidad de material muy variado sin un orden aparente, depositado en cajas o estantes.
 - Los libros que se hallan al alcance de los niños se encuentran en su mayoría en mal estado: deshojados, rayados, sin las tapas correspondientes, muy descuidados.

- Predominancia de otro tipo de propuestas, inclusive la que responde al mercado de los dibujos y series animadas por encima del material literario que ofrecen las colecciones de Aula.
- d) Predominancia de la presencia de las colecciones de Aula guardadas lugares fuera del alcance de los niños: armarios, estantes altos, fuera de las salas, en ocasiones bajo llave.
- e) De las 5 docentes que mencionaron tener libros pertenecientes a su biblioteca personal, todas guardaban los libros en su armario. Tres de ellas tenían el mismo libro: Cuentos de Ayer y de Siempre el cual presenta gran formato, con ilustraciones y variados cuentos que terminan con una suerte de moraleja. Otras mostraron tener libros, informativos o de los denominados libros objeto: con texturas, calados, con solapas.
- f) Respecto de los textos, si nos enfocamos en aquellos que presentan una estructura narrativa y que estarían destinados a un público infantil -descartando desde ya todo el otro tipo de material antes mencionado- observamos que los libros que no son de autor –ya que representan la mayoría del corpus observado-, es decir aquellos en que no se registra quién o quiénes lo escriben sino que aparece el nombre de un editor o una editorial, mantienen historias lineales, con un uso indiscriminado de repeticiones, personajes que responden a estereotipos bien marcados: malos muy malvados, buenos extremadamente inocentes, familias tipo tradicional, estatus social bien diferenciados e historias de animales que en su mayoría el relato se asemeja a la propuesta de las fábulas donde al final se hace mención a algún tipo de enseñanza. Por fuera de estos y con marcada presencia en todas las instituciones y salas, inclusive con colecciones casi completas, aparecen las propuestas más de tipo comercial, con personajes de programas de televisión, series o películas. En el caso de los clásicos en versiones muy acotadas, con finales abruptos, teniendo en cuenta que si bien son adaptaciones para un público infantil, responden a una historia original que por lo general no es respetada en sus partes claves.
- g) Respecto de las ilustraciones, sucede algo parecido al texto. Si tomamos sólo los de estructura narrativa, que no pertenecen a las colecciones de Aula, no encontramos nombre del ilustrador en la mayoría de los casos. Se evidencia por lo general un trabajo computarizado, con imágenes poco originales, que adquieren gran protagonismo dentro de la propuesta del libro.

Discusión de los Resultados

Por qué distinguir las propuestas de las Colecciones de Aula de la mayoría de los libros que encontramos en las instituciones.

Como hemos mencionado, estas Colecciones han sido seleccionadas por profesionales que se encuentran insertos en el mundo de los libros para niños; conocen de editoriales, formatos, autores, géneros y estilos discursivos.

Un libro para niños debe seleccionarse teniendo en cuenta todos estos conocimientos y tantos más acerca de la oferta que existe en el mercado editorial para estas edades, y es natural que un docente no tenga a priori criterios muy específicos de selección –aunque eso se abordará en el próximo ítem-, por eso desde las políticas educativas actuales han tomado decisiones en pos de proveer a las instituciones material seleccionado de primera mano.

Ahora bien; nos interesa exponer qué consideramos hace que un libro sea diferente -¿acaso mejor?- que otro. Y para ello recurrimos inevitablemente a aquellos referentes dentro del campo de la LIJ que han estudiado y continúan aportando al mismo.

Gemma Lluch, escritora e investigadora de gran trayectoria en el área nos alerta respecto de los *paratextos* –aquellos elementos accesorios del texto que funcionan como puerta de entrada al mismo- más visibles, los cuales tuvimos en cuenta a la hora de observar y registrar; formato (tamaño, tipo de tapas, con marcada presencia o no de ilustraciones), número de páginas, indicadores de edad (recomendaciones según la edad del lector), datos presentes en la portada como nombre de autores e ilustradores, editorial a cargo, nombre de la colección si es que perteneciera a una, y por último el título de la obra. Elementos que no siempre pudimos encontrar en la mayoría de los libros observados.

Si nos enfocamos en las imágenes tomamos las afirmaciones de Istvan Schritter -autor de textos e ilustraciones en libros para niños- al respecto: *“Los libros para chicos ofrecen una oportunidad única de abrirse a una multiplicidad de discursos. Y el de la imagen no debe ser desdeñado. A la par del texto, creando nuevos relatos, fundando nuevas lecturas, uniéndose en un todo de sentido, jugando desde la página o desde el objeto mismo, desafían, convidan a comprometerse con todas las lecturas posibles, a resolver, apostar, crear desde el lugar del lector. Libros que apuntan al lector ávido y comprometido, ese que no pretende encontrar sentidos unívocos ni soluciones fáciles en su lectura. Libros que apuestan a la inteligencia sin proponer fáciles soluciones, libros que a través de conflictos hacen que el lector encuentre las soluciones propias, originales e intransferibles”* Schritter, I. (2005; 72).

¿Tanta importancia puede otorgársele al “dibujo” en un libro para niños? Claro que sí. Sobre todo en estas edades donde un niño pequeño llega al texto primeramente a través de esas imágenes que lo aproximan a la historia, a veces acompañando al texto, otras proponiendo una lectura nueva, distinta, desarmada, polisémica. Muy disímil a la que describíamos anteriormente en los materiales encontrados con predominancia de trabajos computarizados, colores estridentes, figuras por demás estereotipadas. Poco margen queda aquí para la multiplicidad de lecturas o las diversas significaciones. Tanto menos para la duda o las preguntas. En contrapunto a esto, en versiones más literarias encontramos el trabajo artesanal del autor-ilustrador: juego de matices, texturas y temperaturas. Creaciones originales, técnicas de plegado, collage, acuarelado, fotografía que hacen de cada página una obra de arte.

Por otro lado, en igual escala de importancia, hallamos el texto escrito. Hemos detallado a su vez las características generales de los textos encontrados; imprecisos, con historias lineales sin mayor complejidad narrativa o el uso de reiterados diminutivos, rimas obvias, y un discurso que no solamente no permite interpretaciones u “otras lecturas”, sino que agota la historia en cada párrafo.

Nos apoyamos en la advertencia que realiza la autora Laura Devetach, cuando respecto del texto literario nos dice que es fundamental su carácter polisémico. Es decir, la riqueza, la amplitud de sentidos, la posibilidad de resonancia en el lector. (Devetach, 2005) nos cabe preguntarnos si realmente estas propuestas responden, aunque sea en una mínima parte a una propuesta literaria, ya que en la misma el acento está puesto en el lenguaje tanto de las ilustraciones como del texto escrito, dependiendo de cada uno de los elementos que lo organizan, porque lo literario tiene su estructura propia, y una estructura que lo regula. Vemos en otros casos el texto

subordinado a otros intereses, en su mayoría didácticos y/o moralizantes, que se alejan de una propuesta literaria.

Otro punto importante que tuvimos en cuenta fue la secuencia en la narración. Respecto de esto retomamos a Lluch (2004) que establece un esquema para organizar los hechos en una secuencia donde cada uno cumple una función siguiendo cierta progresión. Nos encontramos así con una situación inicial, el inicio del conflicto, el conflicto propiamente dicho, la resolución del conflicto y una situación final. En los relatos para los más pequeños puede que este esquema se reduzca a tres momentos, pero de igual manera cada uno de ellos tiene una función discursiva que puede ir variando entre autores y géneros pero es en definitiva lo que determina la calidad del discurso.

Hemos registrados decenas de libros que obvian algunos de estos momentos o aparecen en una estructura ternaria pero la función narrativa no se cumple en su totalidad ya que a veces el inicio tiene una acotada presentación de los personajes sin mayores propuestas estilísticas y si bien siempre aparece el conflicto, en ocasiones genera tensión y en otras se puede predecir la resolución a priori. Las acciones que se llevan a cabo para la resolución del mismo son efímeras y bruscas, volviendo por lo general de lleno a la situación inicial, priorizando los finales felices.

Los modos en que se produce la circulación de los libros

Al hablar de circulación nos detenemos en primera instancia en otra de las categorías; la frecuencia. Asistiendo durante un mes a cada institución, pudimos presenciar escasas escenas de lectura, y en menor medida aun las que estuvieron a cargo del docente; 4 en total. En relación con las escenas donde los niños exploraban los libros también puede decirse que fueron exiguas, ya que del tiempo total de observación no se registraron más de tres por sala durante el período mencionado.

Destacamos que la jornada en el Nivel Inicial está organizada por momentos, algunos estables –diarios- y otros no. Dentro de esos momentos se encuentra el de lectura o narración, como momento estable. Si tomamos el concepto de lectura en su significación más amplio, podemos sugerir que este momento no estaría destinado únicamente a la narración con o sin libro por parte de un adulto mediador o de un niño, sino que tomamos el trabajo con la palabra en general; juegos de la tradición como adivinanzas, coplas o trabalenguas, canciones de la tradición y de autor en distintas versiones, recitado y lectura de poemas, descripción de imágenes, proyecciones de las versiones audiovisuales de los títulos de las colecciones de Aula producidos por el MEN, obras de títeres y representaciones dramáticas entre otras tantas posibilidades que brinda la literatura.

Nos detenemos en este punto, nuevamente en el discurso literario, pero tomamos las palabras de Dr. Raiter cuando menciona que: *“Una producción lingüística particular constituye un **texto**, es una unidad semántica que cualquier miembro de la comunidad puede comprender y construir una hipótesis o representación acerca de la intención comunicativa del hablante. Un discurso es un texto puesto en circulación social: el oyente no solo capta que es una unidad semántica y que el hablante tiene una intención comunicativa, sino que también ubica ese texto dentro de una circulación social donde queda clasificado y donde adquirirá entonces una significación particular dentro del conjunto social en circulación”* (Raiter. A, 1995: 114).

Es decir que un discurso es un texto más la significación que agrega su circulación social. Nos interpelamos entonces respecto de ¿qué significación adquieren los discursos presentes en estas propuestas en este contexto particular?

Si bien los resultados obtenidos arrojan diferentes matices podemos destacar un aspecto importante y esto es el impacto que los medios masivos de comunicación generan en los estudiantes de tan temprana edad. Los niños muestran un evidente

interés por aquello que ya conocen, lo que ven en la televisión, en los locales comerciales, los personajes que los acompañan en sus cuadernos, mochilas, tazas, zapatillas, y que lejos del hartazgo parece producir una mayor dependencia, una necesidad. ¿Hay en estas propuestas intenciones que persiguen responder en alguna medida a los objetivos propuestos en los materiales curriculares respecto del acercamiento al texto literario como ser “*dar lugar a que las lecturas, la construcción de mundos posibles se haga visible*”, “Propiciar la conformación de la identidad personal y colectiva mediante la promoción del reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personales, familiares, locales, provinciales, regionales y nacional”, “Disfrute de obras de literatura infantil para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo”, entre otros? (Currículum para la Educación Inicial, 2013: 201-202).

Nos proponemos problematizar respecto de qué se está valorando en estas instancias de acercamiento a estos textos, el lugar de vacancia que se produce ante la ausencia de propuestas literarias con contenido que se relaciona en muchos casos con la cultura de un país, su tradición y la innovación que desde esos orígenes pudiera surgir con las nuevas propuestas de los autores, dejando librado al mercado -en su lado más perverso que es el de influenciar directamente en la cultura infantil con fines meramente comerciales-, la promoción de acciones, valores, estilos y modas ajenas a la función social y cultural que debiera ser promovida por la escuela.

El rol del docente como mediador y promotor cultural

La autora Sandra Nicastro (2006), en su libro *Revisitar la mirada sobre la escuela* nos alerta que al problematizar las maneras usuales de mirar, nombrar, hacer, se impone preguntarnos por las prácticas, los discursos y las tramas relacionales de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales. En tal sentido, al enfocar nuestra mirada hacia el docente, en este caso en un rol fundamental, el de mediador entre el texto y el niño nos preguntamos; ¿Cuál es el lugar del docente en estas ocasiones de lectura? ¿Qué acciones lleva a cabo y cuáles son sus propósitos a la hora de leer u ofrecer materiales de lectura dentro de una sala a la que concurren niños de cuatro y cinco años?

Con todo lo anteriormente descrito nos cabe preguntarnos si realmente estas propuestas están pensadas en función de una iniciación literaria dentro del Nivel Inicial. Definitivamente, los libros y la lectura involucran una relación de poder entre el docente mediador y el niño, a través del objeto libro. Ahora bien, este docente ¿está consciente de este poder? Es más ¿puede dimensionar la trascendencia del rol que ocupa mediando entre el niño y sus lecturas?

La situación de mayor relevancia que podemos destacar es, además de la escasa frecuencia de la circulación que ya mencionamos, la ausencia total de estrategias implementadas por el docente a la hora de leer. No se evidencia inicio y cierre del momento, así como tampoco preparación del ambiente, secuencia programática de la propuesta de lectura, alguna vinculación entre lo leído y otras áreas artísticas como lo música o la plásticas, ni presencia de criterios de selección validados desde teorías específicas o la normativa vigente.

En uno de los registros de escena de lectura podemos ver que el docente, ante la propuesta de realizar una narración, en dos ocasiones distintas, toma un libro de su biblioteca personal, que por lo que se pudo observar en las escenas este es utilizado con frecuencia. ¿Por qué elige sacar ese libro y no utilizar cualquier de los otros existentes? Notamos cierta seguridad en la manipulación y narración por parte de la docente. Es que a este sí lo conoce, desde hace mucho, y siempre funciona. ¿Para qué arriesgarse? Seguridad, no arriesgarse... Definitivamente esas palabras no se condicen con la génesis de lo literario, que pretende provocar todo el tiempo,

desestabilizar, arriesgarse, lanzarse hacia cada nueva propuesta en cada aventura ficcional. Si hacemos una relación lógica, notamos que la marcada ausencia de la utilización de los materiales enviados por el MEN se vincula más con el desconocimiento de los mismos que con decisiones tomadas con algún fundamento concreto que valide la elección de unos por sobre otros.

Contamos con registros en los que muchos docentes enuncian fundamentos del tipo: “A los niños les interesan los cuentos con finales felices, cortos y con lenguaje claro”, “Les llama la atención los colores y los personajes conocidos como princesas, reyes y animalitos” Modenutti, M. Gusberti, J. (2014)

Ahora bien, dado que esta es la situación que observamos repetidamente en nuestros trabajos de campo en las distintas instituciones, nos proponemos marcar un punto de partida desde donde mirar la iniciación literaria dentro del Nivel Inicial en nuestra ciudad. Si tomamos como *intereses del niño* -dentro de la propuesta de exploración libre- algunos rasgos de los discursos presentes en los libros que han sido mayormente manipulados entendemos que sí se interesan por los de gran formato, que llaman su atención las ilustraciones destacadas, que los personajes preferidos pueden ser niños, animales o bien aquellos similares a los del cuento clásico: princesas, reyes y sirvientes. Entonces: ¿Qué podría hacer el docente para, en una secuencia ideal y teniendo en cuenta estos intereses, establecer una progresión programática de la iniciación literaria?

Si partimos del hecho de que desde la formación inicial los estudiantes de profesorado acceden a una propuesta que apunta a la formación literaria del docente mediador, para que este luego pueda llevar a cabo este rol, donde se prevé planificación de propuestas de iniciación literaria, adquisición de criterios de selección, técnica de narración y lectura en voz alta y el conocimiento de las obras más importantes de la literatura para niños y a esto le agregamos el hecho de que existen estos lineamientos específicos que orientan la práctica y seleccionan contenidos mínimos pero indispensables para trabajar en relación con la lectura en los primeros años, y que además hace varios años que se cuenta con el material necesario, nos atreveríamos a concluir que a estas condiciones más que favorables se podrían complementar con una instancia donde el docente tenga la oportunidad de conocer y establecer relaciones entre los materiales con los se cuenta, la normativa vigente y las posibilidades que brinda el trabajo con literatura en todas sus formas, las cuales deberían estar gestionadas en principio por cada institución.

8. Conclusiones

Teniendo en cuenta que la selección de las instituciones se realizó en base a la presencia de las Colecciones de Aula, al inicio de esta investigación nuestras expectativas en mayores en cuanto a la utilización de las mismas respecto las anteriores aproximaciones al campo. Ahora bien, realizando una comparación de los resultados obtenidos recientemente con los de nuestro primer trabajo podemos afirmar en principio que; la frecuencia en la utilización de los libros no aumentó, las condiciones materiales y espaciales no variaron, los libros puestos en circulación presentan características muy similares a los del primer trabajo, alejados de una propuesta literaria.

Por otra parte sí podemos inferir que hay mayor noción respecto del uso de los libros de las colecciones, puesto que los han sacado de las cajas y muchos de ellos se encuentran dentro de las salas aunque no se visualiza en la práctica la utilización de los mismos así como tampoco se evidencia una propuesta sistemática, con fundamentos específicos que denoten el conocimiento de los contenidos básicos para

implementar propuestas superadoras a la hora de la iniciación literaria en los más pequeños para luego proponer distintos cursos de acción, a través del empleo de estrategias específicas y una mayor profundización en las teorías que dan cuenta de la especificidad de la literatura para niños, persiguiendo en última instancia la intención de formar lectores críticos, sensibles y autónomos en sus elecciones.

Esperamos que el trabajo realizado realice un aporte significativo en torno del abordaje de la iniciación literaria en las prácticas dentro del Nivel inicial.

Bibliografía citada

Bajtin, M. M. (1982): *El problema de los géneros discursivos*, en *Estética de la creación verbal*, México. Siglo XXI

Barthes, R. (1984) *El susurro del lenguaje*. Paidós. Bs. As. 1984.

Cucuzza, Rubén H. (2008) *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar*, Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Ministerio de Educación, Argentina.

http://www.hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm Devetach, L. (2012) *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Comunicarte.

Díaz Rönner, M. A. (2007) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Lluch, Gemma. (2004) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Col. Catalejo. Bogotá: Norma.

----- (2010) *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Editorial TREA.

MEC yT (2010). *Resolución 2183. Plan Lectura Chaco*. [Blog spot]

Recuperado de <http://planlecturachaco.blogspot.com.ar/p/noticias.html>

Modenutti, M.C, Gusberti, J. (2015) Representaciones sociales de los docentes en el Nivel Inicial: Una aproximación en torno de escenarios y materiales de lectura. En Serie UNESCO Vol. 1 Cátedra UNESCO: Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2307/serie%20Unesco_volumen.

Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

N.A.P (2006) *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol.1*, Dirección de Gestión Curricular.

Schritter, Istvan (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Col. Relecturas. Bs.As., Lugar Editorial

Corpus mencionado:

Kazsa, K. *El estofado del lobo*. Editorial NORMA, 1991.

Cuentos de Ayer y de Siempre. S/ dato editorial.



EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

THE GAME AS A TEACHING RESOURCE FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

José M. Bautista-Vallejo¹ - Isaac Garrido Gómez² - Manuel J. Espigares-Pinazo³

Fecha de recepción: 11-10-2017

Fecha de aceptación y versión final: 19-12-2017

Resumen: El presente trabajo trata sobre los beneficios de practicar Educación Física para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, así como la utilización del juego como recurso didáctico para ayudar a estos alumnos y alumnas a mejorar las relaciones con los demás y favorecer su integración en las clases de Educación Física. Por otro lado, se reflexiona sobre la trascendencia de las actividades deportivas para la consolidación de la igualdad y solidaridad entre personas discapacitadas y no discapacitadas. En este trabajo, las actividades deportivas y los juegos están fundamentados en las características de las diferentes necesidades educativas especiales.

Palabras clave: necesidades educativas especiales – beneficios - Educación Física

Abstract: This paper discusses the benefits of practicing Physical Education for students with special educational needs, and the use of the game as a teaching resource to help these students to improve relations with others and promote their integration into classes Physical Education. On the other hand, it will reflect on the importance of sporting activities to consolidate equality and solidarity between disabled and non-disabled. In this work sporting activities and games will be grounded in the characteristics of different special educational needs.

Key words: special educational needs – benefits - Physical Education

¹ Dr. Europeo en Psicopedagogía. Profesor de la Universidad de Huelva (España).

² Maestro en Educación Primaria. Concejal de Deportes, Turismo, Juventud e Infancia. Ayuntamiento de Villalba del Alcor (Huelva, España). Universidad de Huelva (España)

³ Dr. en Tecnología Educativa. Profesor en la Universidad Internacional de la Rioja (España).

Introducción

¿De qué manera debe actuar el profesorado para atender equitativamente al alumnado discapacitado? ¿Por qué es importante la Educación Física para el alumnado con necesidades educativas especiales y qué beneficios ofrece su práctica? ¿Cuáles son los déficits más comunes, atendiendo a la clasificación exclusiva de Del Toro (2013)? ¿Cuáles son los principales obstáculos que se encuentra el alumnado discapacitado en su afán por practicar una Educación Física adaptada a sus necesidades? ¿Qué medidas puede tomar el profesorado para facilitarles la inclusión y la integración social entre los demás?

Son numerosas las preguntas que se pueden realizar sobre un campo de conocimiento desconocido hasta hace pocos años y que, actualmente, cuenta con diversos estudios e investigaciones que pretenden dar respuesta a los interrogantes anteriores. Como consecuencia de la consulta de diferentes artículos que aluden a las necesidades educativas especiales en el área de Educación Física, se puede afirmar que estas interrogaciones obtienen respuesta desde un ámbito teórico y práctico que se analizarán específicamente en los resultados del análisis (Depauw y Goc Karp, citados por Hernández et al., 2011).

Por último, es importante mencionar que, actualmente, existen multitud de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y se considera de gran importancia la necesidad de conocer cuál es la mejor manera de desarrollar una práctica educativa inclusiva, atendiendo al alumnado, sin realizar discriminaciones por las distintas capacidades que presente, así como la importancia de dominar los diferentes déficits para ofrecer una educación inclusiva mediante las adaptaciones curriculares que precise el alumnado en cada momento.

Metodología

Para la búsqueda de los diferentes artículos consultados para realizar el estudio sobre “El juego como recurso didáctico en alumnos con necesidades educativas especiales”, se han utilizado diferentes bases de datos como son Google Académico o Google Scholar, base de datos CSIC y base de datos (ERIC) ProQuest. Este estudio pretende, de forma preliminar, un acceso introductorio al campo de estudio propuesto. Es por ello que se delimitan estas fuentes de manera inicial, dejando para futuros accesos al campo de estudio otras que pueden seguir aportando información relacionada.

Debido a las necesidades de la investigación, se tomó la decisión de seleccionar estas bases de datos para búsquedas preliminares. Se tuvo en cuenta para ello la siguiente metodología, basada en 4 pasos (López Noguero, 2002):

Identificar preliminarmente los propósitos que los datos podrían cumplir. Responder a la pregunta sobre los datos necesarios para la investigación presente, pero, también, futura, permite verificar en el futuro nuevos hallazgos y realizar análisis adicionales.

Identificar los datos que deben preservarse, para responder a posibles requerimientos específicos sobre qué datos deben preservarse y bajo qué condiciones.

Identificar los datos que deberían preservarse, lo que lleva a preservar datos, unos u otros, si los que se han encontrado son suficientes o no, de suficiente calidad, etc.

Completar la evaluación de los datos. Finalmente, considerando todos los factores analizados, debe tomarse una decisión sobre la retención de los datos para su preservación.

Así, en cada una de estas bases de datos se ha hecho una búsqueda actualizada de artículos que tratasen sobre el tema en cuestión, ajustando los criterios de inclusión desde el año 2010 hasta el año actual. Sin embargo, ha sido inevitable consultar una fuente del año 2005, debido a que consideraba necesario analizar el "Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad", el cual contiene ítems sugerentes para el tema que se está estudiando.

Por otro lado, cabe destacar que los artículos y/o libros, en este tipo de búsqueda bibliográfica sistemática, se han podido ordenar por fecha, situándolos desde los más actuales hasta los menos. Igualmente por relevancia, es decir, los artículos y/o libros más trascendentales se localizaban en los comienzos de las páginas investigadas, mientras que aquellos que no contaban con tanta repercusión se ubicaban en las últimas páginas inspeccionadas. La trascendencia y repercusión se basa en el uso de metadatos de esos mismos documentos, es decir, aquellos otros datos que definen y describen esos documentos y que cada vez empiezan a ser más frecuentes en su presentación online.

Asimismo, se incluyeron en la exploración citas y patentes con el fin de obtener información destacada por autores consagrados en lo que se refiere al tema de las diferentes discapacidades en Educación Física.

En cuanto a los criterios de exclusión, se puede señalar que solo se buscaron páginas en español en Google Académico y en la base de datos (ERIC) ProQuest, por distintos motivos. Por un lado, se consideraba que, de esta forma, la búsqueda de artículos y/o libros se ajustaría más a los requisitos deseados, es decir, acceso introductorio al campo en países de habla hispana; y, por otra parte, determinados casos únicos también iban a ser excluidos.

De la misma forma que en el Google Académico, en la base de datos (ERIC) ProQuest también se pueden ordenar los artículos de revistas, informes, libros, etc. por fecha y por relevancia, a diferencia de la base de datos CSIC donde solo se puede elegir la fecha de publicación de los documentos, aunque en otro sentido, en esta base de datos, al realizar una búsqueda, se puede seleccionar si las palabras introducidas deben aparecer en los autores, el título, los descriptores, el resumen, etc. o, en cambio, optar por que aparezca en los campos básicos que significa buscar en el título, el resumen, los descriptores, los identificadores y los topónimos.

En lo que respecta a los descriptores, es importante reseñar que se han utilizado descriptores de la misma naturaleza en las distintas bases de datos manejadas.

Resultados

A continuación, tras la fase de lectura crítica teniendo en cuenta la validez interna, externa y los errores aleatorios, se realiza un análisis en donde se recapitula sobre las necesidades educativas especiales en el ámbito de la Educación Física, atendiendo a diversos apartados que explican o sintetizan la información encontrada sobre diferentes aspectos como son los objetivos propuestos en el área de la Educación Física para el alumnado con discapacidad, los beneficios que concede la Educación Física al alumnado discapacitado, la clasificación de las necesidades educativas especiales y las barreras que se encuentra el alumnado discapacitado en el momento de su aprendizaje y de la participación en el aula, así como las distintas estrategias que facilitan la inclusión de este alumnado en el desarrollo normalizado de la clase.

En definitiva, se trata de una revisión sobre las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva en el ámbito de la educación física, recopilando,

examinando y evaluando las informaciones que aparecen publicadas en los diferentes artículos científicos (Unesco, en Cisneros y Olave, 2012).

Por otra parte, es importante añadir que, para la búsqueda y la indagación de artículos científicos, han sido utilizados sistemas de información virtuales a los cuales se puede acceder mediante vía electrónica. Estos sistemas se tratan de bibliotecas virtuales, bases de datos implantadas en webs reales, los directorios y los archivos informáticos. No obstante, la exploración de artículos en cualquiera de estas estructuras de información se ajustó a unos criterios de legalidad, pertinencia, honestidad y objetividad (Moreno et al., 2010).

Siguiendo a Day (2005), la preparación y elaboración de un trabajo investigador tiene que ver con la organización de dicho escrito, siendo un procedimiento más pragmático la comunicación de los resultados de esta investigación. Además, la actualización de conocimientos de una persona está vinculada al reconocimiento de diferentes contenidos expuestos en una alta cantidad de artículos, por ello, al redactar cualquier trabajo de investigación se debe reclamar una técnica de comunicación que sea uniforme, lacónica e inteligible. De esta forma, agrupamos los resultados de la manera que sigue.

Actuaciones del profesorado ante las necesidades educativas especiales

Tras una búsqueda consistente y extensa sobre los diferentes estudios donde se alude a los procedimientos más convenientes a seguir para desarrollar una enseñanza productiva y rentable para el alumnado que posee algún tipo de discapacidad, se puede afirmar que la gran mayoría de autores, que hacen alusión al tema de las necesidades educativas especiales en el ámbito de la Educación Física, mencionan la necesidad de mejorar el sistema de información en los centros para que el profesorado se adapte a los ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas con discapacidad (Serrano et al., 2013), así como evitar las posibles barreras comunicativas que puedan existir entre el profesorado y el alumnado, debido a que este hecho puede desembocar en un clima de indiferencia e ignorancia entre alumnos y alumnas.

Por otro lado, “el juego es un acto voluntario desinteresado e intrascendente, ajeno a la vida ordinaria, limitado espacio-temporalmente como expresión lúdica que caracteriza a una cultura dentro de unos parámetros de tensión y orden intrínsecos” (Cagigal, citado por Suari, 2005: 26). Más allá de esta definición, cuando se hace referencia a la Educación Física adaptada al alumnado con necesidades educativas especiales, se sugiere que sea el profesor quien realice un programa de actuación en el cual planifique una intervención que ofrezca al alumnado una respuesta ante cualquier necesidad educativa especial. Para ello, resulta indispensable la necesidad de que el profesorado sea consciente del nivel de complejidad y participación que ello requiere.

En concreto, el diseño de juegos debe hacer posible el enriquecimiento de los procesos terapéuticos de tal manera que sean satisfactorias y eficientes para las personas con algún tipo de discapacidad, como la auditiva (Peñeñory, Bacca y Cano, 2018).

Siguiendo a Hernández (2009), el alumnado discapacitado debe seguir el mismo currículo establecido para la etapa educativa en concreto, realizándose las adaptaciones curriculares necesarias para desarrollar la función docente de manera apropiada. Según la autora, estas adaptaciones curriculares favorecen la implicación del alumno o alumna en el desarrollo afectivo y social de la clase, ayuda al desarrollo

psicomotor y del lenguaje y fomenta la capacidad de representación y resolución de problemas.

Para lograr un incremento en el reconocimiento del entorno inmediato se precisa de la programación de actividades o juegos enfocados al conocimiento del mismo, permitiéndole al alumnado utilizar los diferentes objetos, de forma libre, para alcanzar una mayor independencia y autonomía. Asimismo, el uso del cuerpo como elemento esencial de comunicación e interacción facilita el desarrollo motor de los alumnos y alumnas. Además, la actividad física adaptada constituye un instrumento de aprendizaje para el desarrollo cognitivo y emocional, posibilitando una integración social por el carácter espontáneo e innato de la Educación Física (Gómez, 2013).

La Educación Física es una parte principal en los derechos que tienen las personas en cuanto a la educación, siendo necesario adaptar las actividades deportivas y prácticas educativas para atender a todo el alumnado de manera equitativa (Nicoletti y García, citados por Darretxe et al., 2016).

Algunos estudios realizados sobre las actitudes de los profesores hacia el alumnado con discapacidad, presentan dos variables, las cuales estarán relacionadas con el alumnado con necesidades educativas especiales y con el profesorado. Entre aquellas variables relacionadas con el profesorado se puede encontrar la edad, el género y la experiencia previa.

En cuanto a la edad, diversos estudios afirman que los profesores más jóvenes tienen más dificultades para llevar a cabo una educación inclusiva del alumnado con discapacidad que aquellos profesores con más edad (Depauw y Goc Karp, citados por Hernández et al., 2011).

Por otra parte, el género es un aspecto relevante, según algunos autores, en la actitud que muestra el profesorado ante las necesidades educativas especiales. Por lo general se afirma que aquellas personas de género femenino tienen unas conductas más positivas frente al tema de las discapacidades y fomentan de forma más adecuada el aprendizaje de este tipo de alumnado (Aloia et al., Downs y Williams, Schmidt-Gotz y Doll-Tepper, Folsom-Meek y Rizzo, Meegan y MacPhail, citados por Hernández et al., 2011).

Por último, cabe destacar que, según diferentes estudios, el profesorado que cuenta con una mayor experiencia docente tiene mayor predisposición para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales que el colectivo de profesores que posean menos experiencia en el ámbito académico (Hernández et al., 2011).

Actualmente, se pueden encontrar ciertas actitudes basadas en un prejuicio sobre las características que presentan algunas personas con necesidades educativas especiales (Martínez y Bilbao citados por Abellán, 2015). La posible evaluación de los pensamientos del alumnado resulta fundamental para la integración social y emocional de los alumnos y alumnas con discapacidad en el desarrollo afectivo-social de la clase de Educación Física (Suriá et al., citados por Abellán, 2015).

En otro sentido, la educación inclusiva se plantea fundamentalmente como un aspecto inherente a la programación del docente, puesto que la enseñanza constituye un campo de acción donde se deben tener en cuenta aquellas peculiaridades extraídas del contexto educativo (Echeita citado por Caus et al., 2013). Sin embargo, el profesorado deberá contar con un instrumento apropiado que le permita programar actividades precisas a fin de transmitir adecuadamente el trabajo planificado al alumnado con discapacidad, no obstante, el profesorado tendrá la responsabilidad de poseer una actitud favorable hacia las necesidades educativas especiales (Caus et al., 2013).

Objetivos del área de Educación Física para el alumnado con discapacidad

Al hilo de lo expuesto anteriormente, Castillo et al. (2015) afirman que existen personas que tienen diversos problemas a la hora de incorporarse a las situaciones de la vida cotidiana, instalando un clima de dificultad para integrarse socialmente y desenvolverse motrizmente en las diferentes actividades, surgiendo, así, problemas de relación con los demás. Como es observable durante el estudio de casos de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, existen diversos fines de la Educación Física para este alumnado (López y García, 2018), destacando por encima del resto el empleo y disfrute del juego motriz como oportunidad esencial para integrar a los infantes en una sociedad normalizada.

Sin embargo, se pueden encontrar múltiples objetivos, los cuales variarán según el tipo de alumnado que presente la discapacidad, como mejorar la salud, aspecto primordial en alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales puesto que podrían presentar alguna limitación motriz; mejorar la autoestima, los juegos deben tener unos objetivos alcanzables por los alumnos o alumnas para que se sientan motivados; desarrollar al alumnado de manera integral, el juego debe ser el inicio del proceso educativo mediante el cual los discentes adquieran otros tipos de aprendizajes; fomentar el desarrollo social, a través del uso del juego cooperativo y colaborativo como recurso didáctico se trabaja la socialización entre iguales; y, desarrollar los valores intrínsecos del deporte, son muchos los valores deportivos que se ponen en juego con la realización y práctica de cualquier actividad física, como son el compañerismo, la colaboración, la tolerancia, etc. (Castillo et al., 2015).

No obstante, resulta vital el conocimiento de las circunstancias distintivas de cada alumno o alumna para adaptar la actividad y, de este modo, permitir al alumnado gozar y jugar de manera extraordinaria (Chiva-Bartoll y Salvador-García, 2015).

En el área de la Educación Física, el alumnado deberá alcanzar unos objetivos mínimos que se basan en la educación inclusiva adaptada a sus necesidades (Mendoza citado por Abarca, Julián y García, 2013).

Beneficios que aporta la Educación Física al alumnado con necesidades educativas especiales

Siguiendo a Ríos et al. (2014), la actividad física constituye un elemento fundamental para la mejora de la calidad de vida y de la salud, mediante beneficios fisiológicos, psicológicos y sociales, avalados por varias investigaciones científicas. Los beneficios fisiológicos son el fortalecimiento de los huesos y de los músculos y la reducción del riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares (Jaramillo-Alcázar, Luján-Mora y Salvador-Ullauri, 2018).

Por otra parte, los beneficios psicológicos hacen alusión a la mejora del estado de ánimo y la disminución del riesgo de padecer estrés y, por último, el fomento de la sociabilidad y las relaciones interpersonales con los demás se encuadran dentro de los beneficios sociales (Ramírez, Gallardo y Cansino, 2015).

Desarrollo integral del alumnado

Un aspecto importante de la educación es el dedicado al desarrollo integral. Buena parte de los estudios señalan que los beneficios que otorga la Educación Física al alumnado con necesidades educativas especiales, también son beneficios asignados al alumnado que no padece alguna discapacidad.

Entre estos beneficios aparecen la contribución al desarrollo integral de la persona y otros como el control del sobrepeso y obesidad, una mayor mineralización de los huesos y la disminución de padecer osteoporosis en una vida futura adulta, una

mejor maduración del sistema nervioso motor y aumento de las destrezas motrices y un mejor rendimiento escolar y sociabilidad (Cáceres Zúñiga, Granada Azcárraga y Pomés Correa, 2018; Cerisola, 2019).

Barreras que tiene el alumnado con discapacidad para el aprendizaje y la participación

Según Darretxe et al. (2016), en una gran cantidad de ocasiones las dificultades que se encuentra el alumnado con discapacidad se debe a obstáculos que no están relacionados con el déficit que padece, sino que se corresponden con problemas externos como son la falta de recursos materiales y personales, la organización, los altos ratios de alumnos y alumnas, la falta de formación del profesorado, las actitudes negativas frente a las discapacidades y la falta de accesibilidad al contexto educativo.

No obstante, también se pueden citar dificultades desde la propia integración social del alumnado ya que existen muchos prejuicios y creencias erróneas sobre las personas con discapacidad que, en cierta medida, restringe su participación e implicación en las tareas cotidianas (Felipe y Garoz, citados por Darretxe et al., 2016).

Para Serrano et al. (2013), existen demasiadas barreras que dificultan y obstaculizan la implicación de las personas con discapacidad en la ejecución de las actividades referentes a la vida cotidiana.

Han sido numerosos los estudios dedicados a establecer una serie de barreras que se interponen en el camino de las personas con algún tipo de discapacidad en el momento de realizar actividades en la vida cotidiana o en el área educativa (Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018). Se pueden destacar como principales barreras personales y ambientales la falta de motivación, la dependencia de terceros, los materiales inapropiados según las condiciones motrices y la consideración de la actividad física como un riesgo que empeoraría la condición del discapacitado (Buffart citado por Serrano et al., 2013).

Estrategias que ayudan al alumnado discapacitado en su aprendizaje y participación

Al igual que se encuentran barreras que dificultan el aprendizaje del alumnado con discapacidad, sería importante agregar que se hallan diversas estrategias que posibilitan la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física, mejorando su aprendizaje y haciéndolos partícipes de su propio proceso de enseñanza. Se pueden clasificar en el fomento de actitudes positivas frente a las discapacidades, el conocimiento de las diferentes limitaciones que tiene el alumnado y la apuesta por unas estrategias metodológicas inclusivas (Darretxe et al., 2016).

Actualmente, se pueden encontrar investigaciones y programaciones educativas en el área de Educación Física que pretenden transformar las actitudes negativas de las personas frente a las necesidades educativas especiales por un clima de tolerancia y respeto (Felipe y Garoz, 2014; Felipe y Garoz, citados por Darretxe et al., 2016).

Asimismo, para alcanzar una educación inclusiva se antoja necesaria la creación de estrategias metodológicas como las distintas adaptaciones curriculares que se pueden realizar en la clase de Educación Física y las diversas formas de agrupar al alumnado para que haya una interacción social e interrelación entre los alumnos y alumnas (Darretxe et al., 2016).

Sin embargo, no se han encontrado muchas investigaciones donde se detallen determinados tipos de metodologías a seguir o estrategias específicas para desarrollar

correctamente la función docente en Educación Física con el alumnado que presente algún tipo de discapacidad. Además, se puede atribuir la falta de investigaciones sobre la atención a la diversidad a la insuficiente formación del profesorado de Educación Física, la heterogeneidad del alumnado y la cuantiosa falta de recursos tanto materiales como personales (Mendoza, citado por Abarca, Julián y García, 2013).

Siguiendo a Pérez-Tejero et al. (2012), el deporte no tiene una gran repercusión mediática entre las administraciones, contando con pocas investigaciones sobre las necesidades educativas especiales.

Discusión y conclusiones

Con el análisis de los resultados obtenidos se procederá a la síntesis de los mismos, evaluando críticamente los diferentes estudios analizados, así como las distintas investigaciones y artículos consultados.

Para comenzar, sería importante destacar que la mayoría de autores que estudian e investigan las actitudes del profesorado de Educación Física con respecto a las necesidades educativas especiales ponen el énfasis en la obligación de mejorar la comunicación entre docentes y discentes, así como el fomento de cursos de formación que ayude al profesorado a tener un mejor conocimiento sobre las distintas discapacidades. Se considera que el papel del profesorado es muy relevante por cuanto que éstos pueden manifestar un importante interés por las discapacidades en ámbitos educativos, en cuyo ámbito educativo son los encargados de enseñar al alumnado en un clima de tolerancia, respeto, acomodo y cordialidad.

El hecho de programar actividades o juegos para atender a todo el alumnado equitativamente depende del profesorado. Por ello, resulta indispensable tener conciencia sobre las posibles o las presentes necesidades educativas especiales para desarrollar la función docente atendiendo al alumnado según sus posibilidades y exigencias, debido a los derechos educativos de todo miembro de la comunidad educativa (Nicoletti y García, 2015).

Por lo que se refiere al ámbito emocional del alumnado discapacitado, Hernández (2009) y Gómez (2013) coinciden en la relevancia del juego para favorecer el desarrollo afectivo-social de este tipo de alumnos y alumnas, puesto que las actividades cooperativas y/o grupales constituyen una importante fuente de comunicación e interrelación entre ellos, ayudándoles de manera natural por la idiosincrasia del área de Educación Física.

En otro sentido, Hernández et al. (2011) reconocen la existencia de diversas variables que afectan directa o indirectamente al comportamiento del profesorado frente a las necesidades educativas especiales. El aspecto relacionado con la edad del profesorado, cuyos distintos estudios afirman que al profesorado más joven les entraña más dificultad desarrollar una educación inclusiva, resulta bastante llamativo puesto que la concepción de educación inclusiva debería de ir cambiando con el paso de los años, siendo el profesorado joven quien impulse a las personas con discapacidad hacia la práctica de una educación basada en la integración social con independencia de las capacidades de cada alumno o alumna.

Tal vez, según los diversos estudios que Hernández et al. (2011) citan en su artículo, sea necesario reemplazar los prejuicios del alumnado sobre las personas con discapacidad para favorecer las relaciones positivas entre ellos, consiguiendo una práctica normalizada de Educación Física dentro de unos parámetros de socialización entre el alumnado.

En lo que se refiere a la organización de la propuesta curricular, cabe destacar que los objetivos que se planteen en el área de Educación Física para el alumnado

deben ser concisos y fácilmente alcanzables. Haciendo referencia a lo expuesto por Chiva-Bartoll y Salvador-García (2015), se discrepa en la propuesta de objetivos a conseguir por el alumnado discapacitado, puesto que se entiende que mejorar la salud, mejorar la autoestima, desarrollar al alumnado de manera integral y desarrollar los valores intrínsecos del deporte son objetivos que el alumnado no discapacitado debe alcanzar con el planteamiento de las diferentes sesiones de Educación Física. Se considera que estos objetivos son generales para todo el alumnado, no existiendo ningún objetivo que aluda específicamente al alumnado con necesidades educativas cuyo origen esté relacionado con la diversidad funcional o la discapacidad intelectual.

Dada la amplitud con que se presentan las diversas formas de atención a la diversidad en centros educativos, se precisarán una serie de medidas a modo de prácticas educativas en donde, además de las adaptaciones curriculares individualizadas, se desarrollarán otra serie de medidas en donde los distintos formatos que alcanzan los agrupamientos, el fomento del trabajo en grupo, la combinación de actividades, etc., serán de vital importancia (González, Alba y Mesa, 2018). Por ello, coincidimos con Mendoza (citado por Abarca, Julián y García, 2013) en que el área de Educación Física debe desarrollar una educación inclusiva atendiendo a las exigencias del alumnado, centrado en su persona.

Estas medidas reportan unos beneficios al alumnado que presenta, por ejemplo diversidad funcional o intelectual, puesto que se adecuan a las distintas capacidades de alumnos y alumnas. Se entiende que la práctica de actividades físicas constituye la mejor manera de desarrollar al alumnado psicológica y físicamente, además de ofrecerle al alumnado la posibilidad de mejorar las relaciones con los demás, debido a la naturaleza socializadora de esta área educativa (Núñez, Aravena, Oyarzún, Tapia y Salazar, 2018).

Mediante la Educación Física los alumnos y alumnas aprenden a valorar a los demás y a aceptarlos con sus defectos y virtudes, interpretando las capacidades de cada persona de forma positiva. Asimismo, esta área contribuye al desarrollo integral del alumnado a través de contenidos imprescindibles como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la diversión, la igualdad y la libertad.

En el abordaje de una extensa variedad de formas de discapacidad, y cada vez más frecuente en algunos ambientes por el principio de atención personalizada, una frecuente manifestación en la práctica educativa acorde a las necesidades del alumnado se concreta en las adaptaciones curriculares para las personas que presenten algún tipo de discapacidad (Chiva-Bartoll y Salvador-García, 2015).

No obstante esto, no todos los déficits necesitarán la misma. Aquel alumnado con déficits en el ámbito cognitivo, requerirá una enseñanza más pausada para ayudarles a realizar las actividades, respetando su ritmo de aprendizaje (Serrano et al., 2013). En relación con los déficits motóricos, las actividades deberán estar adaptadas de manera que el alumnado tenga la ocasión de manipular y jugar con los materiales acondicionados para la práctica de Educación Física. Por último, el alumnado discapacitado sensorialmente necesitará de una atención personalizada para aumentar y fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo entre los alumnos y alumnas.

Ahora bien, aún realizando adaptaciones curriculares, se pueden encontrar dificultades propias de este alumnado relacionadas con la inseguridad, la debilidad y la delicadeza, aparte de los problemas generales que se encuentra el alumnado discapacitado en el área de Educación Física y que Serrano et al. (2013) y Felipe y Garoz (2014) citan en sus respectivos artículos.

Los estudios manifiestan que la mayoría del alumnado discapacitado se siente inseguro y débil frente a la realización de cualquier actividad. Más allá de la falta de confianza, autoconcepto y asertividad que este alumnado haya podido autogenerar a lo largo de su vida, autores como Caus et al. (2013) ponen de manifiesto la importancia de los climas de confianza que el profesorado debe construir a lo largo del proceso y jornada, ecosistema que invite a minimizar la falta de confianza y a generar un ambiente propicio para la realización de las actividades y, consiguientemente, el logro de los objetivos de esta área.

En este momento, el profesorado debe tener la capacidad de transformar el pensamiento negativo de este alumnado para que se valoren y se vean útiles en una sociedad abierta, tolerante y racional. A través del fomento de actitudes positivas, el alumnado discapacitado podrá sentirse valorado, desapareciendo de forma gradual las inseguridades con las que afronta las diferentes actividades. Además, la conciencia sobre las distintas necesidades educativas especiales ayudará al profesorado a tomar las mejores decisiones en el desempeño de sus funciones docentes.

tras el análisis crítico de las diferentes fuentes consultadas se puede afirmar que la mejor manera de atender al alumnado discapacitado es mediante las distintas adaptaciones curriculares que se hagan al programar las actividades, así como la integración del alumnado en la dinámica general de la clase, posibilitando la práctica de Educación Física a través de juegos cooperativos y colaborativos mediante los cuales el alumnado con necesidades educativas especiales participe en el desarrollo afectivo-social de la clase.

En definitiva, tras el análisis crítico de las diferentes fuentes consultadas se puede afirmar que las necesidades educativas especiales abarcan un gran campo de estudio y conocimiento, precisando del interés y del análisis de los autores por definir las pautas más apropiadas para atender a todo el alumnado discapacitado de manera ecuánime, en este caso desde el campo de la Educación Física.

Por último, la educación inclusiva de este tipo de alumnado no depende solo del desempeño docente y de toda iniciativa del mismo, sino que se encuentran diversas variables que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser el contexto educativo, la situación demográfica del centro y la educación que reciben los alumnos y alumnas de sus progenitores, entre otros.

Referencias Bibliográficas

Abarca, A., Julián, J. A. y García, L. (2013). Adaptación del currículum ordinario de Educación Física en Educación Primaria y propuesta metodológica para alumnado escolarizado en centros de Educación Especial. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4530404>

Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*. Recuperado de http://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/1414/pdf_9

Cáceres Zúñiga, F., Granada Azcárraga, M., y Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198.

Castillo, F., Andrade, S., Arias, N., Cabrales, F. y Díaz, J. (2015). Necesidades educativas especiales y Educación Física: Las actividades en la naturaleza como instrumento socializador. *Revista do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer/UFGM*. Recuperado de <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1265>

Caus, N., Santos, E., Blasco, J. E., Vega, L., Mengual, S. y Yangüez, E. (2013). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF). Apuntes: Educación Física y Deportes. Recuperado de <http://www.revistaapuntes.com/es/hemeroteca?article=1589>

Cerisola, A. (2019). El poder del juego: el rol del pediatra para promover el desarrollo en niños pequeños. Archivos de Pediatría del Uruguay, 90(1), 25-28.

Chiva-Bartoll, O. y Salvador-García, C. (2015). Juegos motrices para niños y niñas con parálisis cerebral. Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, 7(2), 221-246. Recuperado de http://www.trances.es/papers/TCS%2007_2_5.pdf

Cisneros, M. (2008). Ciencia y lenguaje en el contexto académico. Revista Lenguaje, 36(1), 117-137. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/634-ciencia-y-lenguaje-en-el-contextoacademicopdf-RO72h-articulo.pdf>

Cisneros, M. y Olave, G. (2012). Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. Recuperado de <https://discurso.files.wordpress.com/2012/02/articulos-cientificos.pdf>

Darretxe, L., Gaintza, Z. y Etxaniz, J. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física. EmásF, Revista Digital de Educación Física, 7(41), 10-20. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Hacia_una_educacion_mas_inclusiva_del_alumnado_con_discapacidad_en_el_area_de_EF.pdf

Day, R. (2005). Cómo escribir y publicar trabajos científicos. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/Comoescribirypublicar.pdf>

Del Toro, V. (2013, 1 junio). El juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. Revista de Educación Social. (16), 1-13. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf

Felipe, C., y Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. Cultura, Ciencia y Deporte: Revista De Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte De La Universidad Católica De San Antonio. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/462/305>

Gómez, O. (2013, 2 junio). La motricidad en TEA-AF y SA: Propuesta para la mejora del déficit motor y de la interacción social. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3817/1/TFM-G%20199.pdf>

González, P. C., Alba, B. G. y Mesa, M. D. F. S. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. Tendencias pedagógicas, (32), 75-90.

Heredia, J., y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en Educación Física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 6(3), 25-40. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/INV%20HER E DIA.pdf>

Hernández, B. (2009). El desarrollo motor y perceptivo del niño discapacitado. Revista Digital, 13(130), 1-15. Recuperado de <http://www.discapacidadonline.com/wpcontent/uploads/Discapacidad-infantil-y-desarrollo-perceptivo-motor.pdf>

Hernández, F. J., Casamort, J., Bofill, A. M., Niort, J., y Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: Revisión. *Apunts: Educación Física y Deportes*. Recuperado de <http://www.revistaapunts.com/es/hemeroteca?article=1462>

Jaramillo-Alcázar, A., Luján-Mora, S. y Salvador-Ullauri, L. (2018). Educación Inclusiva: Juegos Serios Móviles para Personas con Discapacidades Cognitivas. *Enfoque UTE*, 9(1), 53-66.

López, I. G., y García, D. M. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 118-122.

López Nogueru, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.

Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39.

Martínez, M.A. y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre la Discapacidad intelectual Siglo Cero*, 42 (4), 50-78. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19441/240-8%20Mart%C3%ADnez.pdf>

Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). Cómo escribir textos académicos según normas internacionales. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad de Norte. Recuperado de <https://unlugarpropio.files.wordpress.com/2013/08/cc3b3mo-escribirtextos-acadc3a9micos.pdf>

Nicoletti, J. A., y García, G. (2015). El derecho humano a la educación física adaptada. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6(35), 70-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5391128.pdf>

Núñez, P. C., Aravena, O. A., Oyarzún, J. C., Tapia, J. L. y Salazar, C. M. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217.

Peñeñory, V. M.; Bacca, A. F. y Cano, S. P. (2018). Propuesta metodológica para el diseño de juegos serios para la rehabilitación psicomotriz de niños con discapacidad auditiva. *Campus Virtuales*, 7(2), 47-54.

Pérez-Tejero, J., Soto, J., Ocete, C., Alonso, J., García-Hernández, J. J., Blanco, J. A., Coterón, J., Irureta-Goyena, P. y Sampedro, J. (2012). El centro de estudios sobre deporte inclusivo (CEDI): Investigación aplicada, formación y promoción deportiva para personas con discapacidad en acción. *Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*. (4), 1-7. Recuperado de http://oa.upm.es/16686/1/INVE_MEM_2012_135899.pdf

Ramírez, G., Gallardo, T. y Cansino, N. (2015). Percepción de los profesores de Educación Física sobre la actividad física en los alumnos con necesidades educativas especiales. Colegio San Jorge, Talca, Chile. Recuperado de <http://colegiosanjorgetalca.cl/doc/Percepcion%20respecto%20a%20las%20NEE%20de%20los%20profesores%20de%20educacion%20Fisica.pdf>

Ramos, M., Ramos, M. y Romero, E. (2003). Cómo escribir un artículo de revisión. *Revista de Posgrado de la Vla. Cátedra de Medicina*, 4(126), 1-3. Recuperado de http://med.unne.edu.ar/revista/revista126/como_esc_articulo.htm

Ríos, M. (2005). Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad. 2ª Edición. Barcelona: Paidotribo.

Ríos, M., Arráez, J. M., Bazalo, P., Enciso, M., Hueli, J. M., Jiménez, E., Cofre, A., Martínez, J. O., Perales, T., Pérez, A., Pérez, J., Rovira-Beleta, E., Sanz, D. y Solís, M. (2014). Plan integral para la actividad física y el deporte. Recuperado de <http://femede.es/documentos/Discapacidadv1.pdf>

Serrano, C. P., Ramírez, C., Abril, J. P., Ramón, L. V., Guerra, L. Y., y Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. Revista Salud Uis, 45(1), 41-51. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/3299/3499>

Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. Alternativas: cuadernos de trabajo social, 18, 75-90. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/18711/1/Alternativas_18_04.pdf

Tierra, J., Castillo, J. (2009). Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales. Revista Wanceulen E.F. Digital. (5), 52-67. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3313/b15548788.pdf>



BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA ESCUELA DE GESTIÓN SOCIAL DEL BARRIO SEGUNDO DAVID PERALTA “MATE COSIDO”, RESISTENCIA, CHACO

GOOD TEACHING PRACTICES FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF EARLY CHILDHOOD IN THE SOCIAL MANAGEMENT SCHOOL, CALLED SEGUNDO DAVID PERALTA, KNOWN TOO AS “MATE COSIDO”, IN RESISTENCIA, CHACO PROVINCE, ARGENTINA

Norma Elena Bregagnolo¹- Zulema del Carmen Nussbaum²- Marina Stein³

Fecha de recepción: 09-11-2017

Fecha de aceptación y versión final: 28-03-2018

Resumen: Esta comunicación se realiza en el marco de la investigación “Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Área Metropolitana del Gran Resistencia- Chaco” -(UNNE), PI H007 -, aprobado por Resolución N° 984/14 – C.S. UNNE, enmarcada en el Proyecto Internacional "Diseño Curricular y Buenas Prácticas en la Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar" dirigido por el Dr. Zabalza.

Es un estudio de tipo exploratorio, aborda prácticas pedagógicas realizadas en el Jardín Maternal y de Infantes de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”, cuya creación fue impulsada por el Movimiento Político - Social denominado Movimiento Territorial de Liberación – MTL –.

Entre sus objetivos se propone describir las concepciones docentes en torno a las "Buenas Prácticas" en la Educación Infantil e identificar, analizar y visibilizar casos de "Buenas Prácticas" en contextos particulares.

Para la obtención de información se realizaron entrevistas en profundidad, observación de clases y análisis documental.

¹ Profesora en Jardines de Infantes y Especialista en Jardines Maternales – UNNE - Licenciada en Educación Inicial – UnaF - Especialista en Docencia Universitaria – Diplomada en Extensión Universitaria – REXUNI - UNGS – Profesora Adjunta Taller de Integración, Investigación y Práctica I – Prof. y Lic. en Educación Inicial – Secretaria de Extensión, Capacitación y Servicios - Facultad Humanidades - UNNE – Sub Directora del equipo de investigación del Proyecto “Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Area Metropolitana del Gran Resistencia- Chaco”. Investigadora Cat. IV - Domicilio: 1º de Mayo N° 775 – Resistencia, Chaco - Teléfono móvil: 3624384509. Dirección de correo: normabregagnolo@yahoo.com.ar

² Profesora en Educación Pre-elemental. Prof. en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Educación Maternal. Diplomada en Educación, Infancia y Pedagogía. Profesora Titular del Taller Administración Educativa y Profesora Adjunta del Taller de Integración, Investigación y Práctica I. Integrante del equipo de investigación del Proyecto “Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Area Metropolitana del Gran Resistencia- Chaco”. San Lorenzo 1015 – Resistencia, Chaco -, Teléfono móvil: 3624-069267. Dirección de correo: zulema_cn@hotmail.com

³ Doctora en Biología – Profesora Adjunta de Educación para la Salud en la Primera Infancia del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial – Facultad de Humanidades – UNNE - Integrante del equipo de investigación del Proyecto “Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Area Metropolitana del Gran Resistencia- Chaco”- Investigadora Categoría III. Domicilio: Avda. Las Heras N° 2664 - Resistencia, Chaco -, Teléfono móvil: 3624659806. Dirección de correo: marinastein66@gmail.com

Se visualiza en el recorrido de este trabajo como desde los diferentes actores de la institución se generan permanentemente dinámicas de participación y trabajo conjunto con las familias, y a la vez propuestas integrando a toda la institución.

Palabras clave: Primera Infancia – Inclusión – Buenas prácticas – Derechos del Niño - Gestión comunitaria

Abstract: This communication is made in the framework of the research "Good Practices in Childhood Education. A case study in the Greater Resistencia-Chaco Metropolitan Area "- (UNNE), PI H007 -, by Resolution No. 984/14 - C.S. UNNE, gramed in the International Project "Curricular Design and Good Practices in Early Childhood Education: an international, multicultural and interdisciplinary vision" directed by Dr. Zabalza.

It is an exploratory study, approaches pedagogical practices carried out in the Maternal and Infants Garden of the Public School of Social Management No. 1 "Latin American Heroes", whose creation was promoted by the Political - Social Movement called Territorial Movement of Liberation - MTL - .

Among its aims, it is proposed to describe the teaching conceptions around the "Good Practices" in Childhood Education and to identify, analyze and make visible "Good Practices" in particular contexts.

In the course of this work, it is visualized as from the different actors of this institution how they generate dynamics of participation and collaborative work with families permanently, and at the same time proposals for integration to the whole institution.

Key words: Early childhood-inclusion-good practices-children's rights-community management

Introducción

Este trabajo de investigación se realizó en el Jardín Maternal y de Infantes de la primer Escuela de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”, del gran Resistencia. A partir del estudio exploratorio realizado se pretende indagar las concepciones de lxs docentes sobre buenas prácticas en Educación Infantil. En esta oportunidad intentamos mostrar un avance de lo realizado hasta el momento. Dicha Escuela es de Gestión Social, la misma fue creada en el 2011, y se ubica dentro de la educación formal, estatal y pública.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en la provincia del Chaco, crea las instituciones educativas de dos maneras. Una de ellas tiene que ver con dar respuesta a reclamos o demandas que la sociedad le hace llegar o bien desde la perspectiva de quienes diseñan, planifican y ejecutan los grupos habitacionales.

En este caso en particular, esta escuela surge del reclamo del Movimiento Territorial de Liberación (MTL). Una de sus referentes, Cristina Canteros, destaca que se origina *“de una concepción de generación del hombre nuevo por lo que se hace necesario empezar desde el jardín, pensar en un hombre nuevo absolutamente solidario, ese es uno de los principales valores que se quiere enseñar”*. Uno de los objetivos fundamentales de este proyecto es la efectivización del derecho a la educación de lxs niñxs del Barrio. En respuesta a los reclamos realizados y teniendo en cuenta las políticas de educación pública desde el M.E.C.C. y T. se crea la Escuela Pública de Gestión Social E.P.G.S. N° 1 por Resolución N° 2746/12.

Actualmente a esta institución asisten 170 niños, entre 45 días y 5 años, con un plantel docente integrado por una directora y 10 docentes de Educación Inicial y profesores de: Educación Física, Huerta escolar e inglés. Acompañan como auxiliares y personal de servicios mujeres, madres, cuyos hijos asisten al jardín y que viven en el barrio e integran el Movimiento Territorial de Liberación (MTL).

“Comenzamos en el 2005 con el anexo, y luego los docentes que venían a este espacio no eran los docentes adecuados formados para estos espacios altamente vulnerables, coincidíamos con los docentes en que es una población altamente vulnerable. Comenzamos a gestionar como escuela independiente, la E.G.S. El Barrio cumplió 15 años” (Cantero¹, C., 2017)

La escuela tiene un lugar de mucha importancia para el movimiento, ya que de esta manera la población considera que no solo estarían luchando por el derecho a la educación para sus hijos, sino que además y el mayor desafío en la efectivización de este derecho para lxs niñxs es que ella pueda brindar las más variadas y mejores oportunidades educativas a estxs niñxs, *“muchas veces no es visibilizado por los padres esta importancia” (G. docente de la EGS N°1).*

La mejora de la calidad de la educación infantil es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores: desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles; desde las particulares tradiciones y culturas de cada país hasta los sistemas de financiación y organización de los dispositivos dedicados a la infancia en cada momento; desde la formación y experiencia del profesorado hasta la capacitación y la particular percepción de las familias sobre la educación temprana. Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la educación infantil y, a su vez, el más sujeto a iniciativas de mejora es, sin duda, la actividad de los profesionales y las prácticas educativas que estos desarrollan, como en el caso de la Escuela de Gestión Social N°1 y en particular el Jardín Maternal y de Infantes. En este sentido *“Tal vez no sea del todo pedagógico, pero debemos dar*

desde el sentimiento de amor, abrazo, desde el amor para romper con esa barrera, la del dolor, de la exclusión.” Señala con convicción (énfasis) Cristina Cantero 2017.

Marco teórico

El denominado movimiento piquetero surge en Argentina a finales de la década de 1990 como expresión de una multiplicidad de organizaciones de desocupados cuya reivindicación central era la generación de puestos de trabajo y cuya metodología principal era la interrupción del tránsito vehicular en calles y rutas.(Román, M.)

Las políticas neoliberales de los 90` cambiaron el paisaje económico, político y social en Argentina. Como consecuencia muchos agricultores y pobladores de medianas y pequeñas localidades de la provincia de Chaco se vieron obligados a emigrar a las principales ciudades (Carli, 2002: 16). En Resistencia, capital de la provincia, también la emigración de las poblaciones en busca de una mejora hizo que las zonas periféricas de la ciudad se vieran de pronto, ocupadas por los denominados “asentamientos”, donde en su mayoría, en terrenos del estado, libre (en el sentido de no tener ningún tipo de construcción) se transformaron en una posibilidad de mejora para estas personas. Este mismo movimiento se produjo desde el centro de la ciudad por familias que no podían pagar los alquileres de sus casas o quedaron sin trabajo y debieron venderlas.

Esta política generó una pobreza estructural y propició la exclusión de aquellos grupos más vulnerables de la población, “quienes, según Tapia (2009), debieron asumir sus conquistas de supervivencia desde las luchas y organizaciones sociales”, frente a tantas necesidades que influyeron y repercutieron en la manera de asumir y convivir entre todos los actores sociales pero particularmente con la primera infancia, donde la escases, las luchas, resistencias y las privaciones se transformaron en elementos recurrentes. Tal lo expresa Tapia (2009), “*un movimiento social empieza a configurarse cuando la acción colectiva empieza a desbordar los lugares estables de la política, tanto en el seno de la sociedad civil como en el estado y se mueve a través de la sociedad buscando solidaridades y aliados en torno a un cuestionamiento sobre los criterios y formas de distribución de la riqueza social o de los propios principios de organización de la sociedad, del estado y del gobierno*”.

Estos cambios, generaron, fundamentalmente, un movimiento que promovía y promueve la autonomía en la interacción social. Se trata de un proceso que se llevó a cabo en una comunidad determinada y que se basó en el aprendizaje colectivo, continuo y abierto para el diseño y la ejecución de proyectos que atendieran necesidades y problemas sociales. La gestión social implicó el diálogo entre diversos actores, donde la autogestión, desarrollo comunitario o gestión comunitaria se transformaron en componentes relevantes. La autogestión generó formas de autoorganización, de autogobierno y en ocasiones de autogestión económica, nutriéndose de las realidades, sus problemas y conflictos sociales, promoviendo la incorporación de muchos sujetos alrededor de sus necesidades y valores, lo cual propició posibilidades de participación comprometida, activa y lúcida de los sujetos, que favorecieron los “*cambios de abajo para arriba*” (Tapia, 2009:4).

En el caso de la provincia del Chaco, en el nordeste argentino, las primeras organizaciones de desocupados surgieron de una interrelación de factores entre los cuales se destacan: las protestas por la inundación en barrios periféricos de la capital, la existencia de una masa de población desocupada producto de la temprana descomposición económica de la provincia y la intervención de militantes de diferentes tendencias políticas con experiencia en el trabajo sindical, vecinal o partidario. Todos estos factores confluyeron hacia 1999 en la creación de la primera organización de

desocupados con permanencia temporal y visibilidad pública: el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) General San Martín (Román, M.)

Es así y cómo a raíz de estos cambios en la sociedad surge en el campo de lo educativo la Escuela de Gestión Social.

“Esta es brindada por organizaciones sin fines de lucro, a través de una pedagogía popular, cooperativa y solidaria para el logro de una ciudadanía crítica y emancipada. Responde a acciones y valores que definen las construcciones colectivas de democracia participativa, donde el cooperativismo es herramienta para la socialización del conocimiento, que aborda además las necesidades de la comunidad en que está inserta, que se caracteriza por atender poblaciones pobres, de familias desescolarizadas que provienen de migraciones internas.” (Oporto, M.L.: 2015, 25).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) expresa en su documento sobre “Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica. Documento de presentación” (2009: pág.15 y 16) lo siguiente: se concibe que es el Estado el responsable de garantizar las condiciones necesarias para que todos los individuos, por igual, puedan gozar y reivindicar el cumplimiento de los derechos de los cuales son titulares. Desde este enfoque lxs niñxs son considerados sujetos de derechos y sus derechos son considerados derechos humanos, son *interdependientes e indivisibles* porque cada uno aporta un significado adicional a los demás. Pensarlos desde otro lugar implica la no efectivización desde su sentido pleno de los mismos y por lo tanto vulnerar los derechos de los que son beneficiarios lxs niñxs.

Es por lo que en el mencionado texto se considera que los Estados deben garantizar el cumplimiento de todos los derechos y a todos. En el contexto Argentino de los 90’ “marcado por el desempleo, la movilidad descendente y el aumento de la pobreza produjo una brecha mayor entre generaciones contemporáneas en cuanto a condiciones de vida y horizontes de futuro y un aumento notorio de la desigualdad social dentro de la misma generación infantil” (Carli 2006: 20). Actualmente se mantiene esa desigualdad, si bien el Estado visibiliza al/la niñx como sujeto de derecho, la “sociedad infantil” se presenta con marcadas diferencias sociales, por un lado, niñxs con acceso a las más modernas tecnologías en el resguardo del hogar y por otro niñxs que reemplazan los tiempos de juego y educación, transitando por las calles buscando cómo sobrevivir.

Menciona el texto de la OEI que, (...) *“el cumplimiento de los derechos no puede asegurarse tan solo observando si los Estados cumplen con algunos de los intereses tutelados por un derecho social sino desentrañando si la población de ese país puede invocar ese derecho, en caso de incumplimiento para establecer un reclamo, queja o demanda que dé lugar al dictado de una sentencia que imponga el cumplimiento de la obligación que le es debida. En esto consiste la verdadera asistencia de un sujeto de derecho; si no existe demandabilidad o exigibilidad, no existe derecho pleno y el titular del mismo no es sujeto de derecho sino de una gracia estatal.”*

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), (Art. 28 Inciso d y e) cuando habla de garantizar el Derecho a la Educación dice que es necesario *“.... adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción “.* En su Art. 29 (Inciso a) (UNICEF, 1989: 29) destaca que *la educación deberá desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.*

En este sentido, la propuesta desde la Escuela Pública de Gestión Social es un proyecto de escuela “no graduada”:

Resta ahora ver como los reclamos sociales y la efectivización del derecho a la educación, se van tejiendo para hacer una trama diferente a la habitual. Una trama que pueda ir construyendo desde la reflexión y el análisis crítico y continuo las prácticas y que estas transformaciones puedan ser el motor de buenas prácticas.

En definitiva, el desafío está en encontrar, analizar buenas prácticas, pedagógicas e institucionales. Según Zabalza (2012), definir qué entendemos por “buena práctica” implica acuerdos.

Para Zabalza Beraza (2012), trabajar en la perspectiva de las “buenas prácticas” incluye, por tanto, tres procesos clave:

1) Justificar el sentido que tiene hablar de buenas prácticas y marcar las diferencias con respecto a otras modalidades de estudio de las prácticas reales en educación;

2) Identificar y analizar (tanto en su fundamentación como en su desarrollo efectivo) aquellas actuaciones que, por sus características y virtualidades, puedan categorizarse como “buenas prácticas”;

3) Representar y visibilizar esas prácticas, de manera que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la Educación.

Las investigaciones sobre desarrollo e innovación en instituciones educativas han ido poniendo de manifiesto que cualquier posibilidad de avance pasa por el compromiso del profesorado con los nuevos planteamientos de la calidad. Sin restar importancia a factores como la financiación y la disponibilidad de recursos, nada se conseguirá sin contar con los educadores y educadoras que son quienes han de convertir los nuevos retos y enfoques en actividades educativas concretas. También juegan un importante papel las familias pero, en su caso, la posibilidad de acceso y de influencia resulta más mediatizada por la propia privacidad de la vida familiar.

Es muy común encontrarse con voces que expresan que la práctica diaria es muy compleja, imprevista y rápida y que no da tiempo para hacer otro cosa. Como consecuencia y salvo importantes excepciones, la educación infantil se constituye en una acción profesional voluntariosa y muy comprometida pero con débiles fundamentos. Lxs educadorxs dedican mucha energía al desarrollo de las actividades planificadas pero no siempre existe un plan de actuación bien estructurado y fundamentado en evidencias de actuación. El trajín diario sobre el cual viven lxs docentes tampoco genera espacios destinados a la reflexión y al análisis sobre sus propias prácticas, constituyendo muchas veces este tipo de prácticas habituales en recordatorio de anécdotas exitosas, más que en prácticas que impactan, y que generan reflexión y cambio.

El concepto de buenas prácticas, aunque de una semántica borrosa ha estado presente en el núcleo fundamental de la investigación educativa del último medio siglo. Incluso antes, pues como señala Van Haecht (1998), esa idea de ir a buscar referentes de buenas prácticas e instituciones modélicas al extranjero figuraba ya en escritos de inicios del S.XIX (L'Esquisse d'un ouvrage sur l'education comparée, de Jullien, 1816). Esta idea de buenas prácticas ha estado vinculada, con frecuencia, a otros referentes clásicos de la actividad educativa: innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación, etc. A su vez, la idea de buenas prácticas, forma parte del repertorio de conceptos fluidos y flexibles con que los enfoques posmodernos se han enfrentado a las políticas sociales y educativas. Superada la idea de que pueda existir un modelo universal o una mejor forma de hacer que sea efectiva y transferible

a cualquier situación, se ha buscado en la identificación de “buenas prácticas” aquellas modalidades diversas de responder, con eficacia y satisfacción de los participantes, a las diferentes demandas (en este caso educativas) del contexto (Benavente, 2007). En ese sentido, el concepto de buenas prácticas es aplicable a cualquier ámbito de la actividad humana, desde las políticas hasta las acciones específicas de sujetos individuales. (Proyecto: Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Área Metropolitana del Gran Resistencia- Chaco 2015).

Por último, otra cuestión que atraviesa a las buenas prácticas tiene que ver con la inclusión, entendida esta como la posibilidad del ingreso y la permanencia con calidad de los niños/as al sistema educativo formal. Hablar de calidad implica otorgar igualdad de posibilidades dentro del sistema educativo en contextos diferentes y muy difíciles o de gran vulnerabilidad para los niños y sus familias. Según Narodwsky (2008), *“el mejoramiento en la calidad de la educación se desvanece a pesar de los enormes logros en materia de acceso y universalización de la educación básica y de inclusión en la agenda de quienes gobiernan los sistemas educativos; y de los problemas sociales que otrora estuvieran relegados, persisten fuertes desigualdades en materia de oportunidades educativas”* (...) *“El mejoramiento en la calidad se desvanece ante los problemas de acceso e inclusión, pues un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo”*.

Frente a todos estos elementos visibilizar, analizar y socializar buenas prácticas pedagógicas e institucionales se transforma más que otra cosa en un desafío que contemple la mirada crítica sobre lo fundamentalmente educativo sin dejar de lado todas aquellas otras cuestiones que atraviesan a las infancias y las marcan desde todos los lugares, de allí que el propósito del presente trabajo es indagar sobre las concepciones de lxs docentes sobre buenas prácticas en Educación Infantil.

Metodología de trabajo

Durante el tiempo transcurrido en la implementación de este proyecto de investigación, que se articula con el Proyecto de Extensión “Infancia y Salud Integral: una propuesta educativa colaborativa con la Comunidad de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos” que se viene realizando en el marco del Programa Universidad en el Medio – UNNE -, se ha trabajado en forma colaborativa a partir de entrevistas a informantes claves, observaciones de clases, registro de evidencias y análisis documental. También se realizaron registros fílmicos y fotográficos de actividades con familias y alumnx, que servirán como insumo para trabajos posteriores.

Para este trabajo en particular se tomaron las entrevistas a informantes claves, a la directora del Jardín y a tres docentes.

Las entrevistas permiten reconocer lo que los protagonistas consideran como buenas prácticas pedagógicas y los casos o ejemplos que ilustran como buenas prácticas en la Escuela N°1 de gestión comunitaria. Esta técnica de recolección de los datos sigue las pautas de una conversación entre iguales y esto es precisamente lo que permite una dinámica fluida y la profundización de diversos temas.

La triangulación de los datos permitió una mejor aproximación a la complejidad y multidimensionalidad del objeto de estudio.

Las buenas prácticas de inclusión en la EGS N° 1

Los cambios vividos en el escenario político, social y económico en el país durante las últimas décadas han permitido la creación de novedosas maneras de

participación y lucha. Estas últimas han generado nuevas formas de conquistas y efectivización de derechos para las y los niños.

Aquí cabría un interrogante al respecto: ¿De qué manera se logra el cumplimiento de los derechos para las nuevas generaciones si el Estado se corre? Sostenemos que estos nuevos formatos han sido una alternativa más de las que la sociedad se valió en un momento conflictivo. En relación con lo postulado por la Convención sobre los Derechos del Niño en cuanto a adoptar las medidas necesarias para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción con el objeto de que la educación permita facilitar el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades puede mencionarse que la Escuela de Gestión Social es un nuevo formato dentro de la educación pública.

A través de esto el MTL ha podido materializar y efectivizar el derecho a la educación de las y los chicos en su entorno ya que ellos sostienen que a través del trabajo y la educación es posible tener una vida digna. En palabras de una de las fundadoras:

“el movimiento social y político que funda este barrio decide la construcción de una institución escolar para que cada uno de los habitantes se forme políticamente; trabajo, educación y salud es la forma de incluir y formarles (...) porque las patas para salir de este círculo de exclusión son la educación, el trabajo y la salud. Tenemos el barrio, tenemos la vivienda, tenemos trabajo, y con la escuela comenzamos desde el Nivel Inicial con la idea de formar al hombre nuevo, a la mujer nueva, entendemos que el camino es este, la educación.” (Cantero,C.,2017).

Pero es sabido que la lucha por la existencia de la escuela es el primer escalón en la conquista realizada. Es necesario continuar e ir por lo que desde los principios del MTL se pretende y es lograr la efectivización también de buenas prácticas pedagógicas, que incluyan al contexto, las ideas y creencias que ellos tienen y que resulten en procesos de inclusión al sistema formal educativo de estos niños. Las buenas prácticas no pueden estar al margen de los contextos en las que ellas se implementan, es decir son buenas prácticas en contexto. Buenas prácticas porque responden a necesidades concretas de quienes participan en el proceso de aprendizaje, donde a decir de la fundadora del movimiento Cristina Canteros *“buenas prácticas no deben ser prácticas estancas, sino requieren de pruebas y de resultados buenos, cuando algo no resulta se cambia; ¡hay que reinventar!”*

Como un dato que nos permite saber desde que lugar estamos iniciando el proceso de inclusión se puede mencionar que en cuanto al contexto familiar de las y los niños que asisten al Jardín Maternal y de Infantes de GS. N° 1 puede mencionarse los siguientes datos recogidos a través del acompañamiento realizado por las docentes de la institución con relación a las y los niñas/os que asisten al Jardín maternal y de infantes. Dichos datos surgen de las entrevistas que realizan de manera domiciliarias a las familias las docentes del Jardín. Además, realizan visitas ante ausencias recurrentes de los niños reforzando esta idea de efectivizar el derecho a la educación de todos los/as niños/as, algo que ha ido generando cambios durante los últimos años. Estas ausencias ocasionadas por diferentes circunstancias se deben fundamentalmente según expresa la docente entrevistada: *“a las ideas o concepciones de los tutores sobre los aportes de la escuela a la vida de sus hijos”(G. L)*. Es decir, las expectativas de que la educación pueda realmente servirles para su futuro.

Desde su creación a la fecha la matrícula fue en aumento, recibiendo niños/as de barrios vecinos, y de otras instituciones educativas. Pero ese aumento de matrícula en el nivel inicial no se continúa en la primaria donde la mayoría de los niños son anotados por los padres en las escuelas tradicionales.

De las entrevistas que las docentes realizan pudimos extraer la siguiente información del contexto familiar de los niños/as:

- Familias monoparentales (con ausencias de los padres o abandonos)
- Mujeres jefe de familia y que trabajan en diferentes oficios como: albañiles, electricistas y colaboran en los arreglos del Jardín Maternal y de Infantes o como auxiliares de las docentes en diferentes salas, cuyos ingresos económicos son solo del MTL

- Adicciones (droga y alcoholismo entre los detectados).
- Hechos de violencia de género y abusos sexuales que sufren madres y niños (intrafamiliar). Otra información interesante que surge de las entrevistas tiene que ver con los objetivos que el equipo institucional se propuso: *“acompañar y ser parte de la lucha por los cambios necesarios para transformar la realidad de las comunidades”* y la necesaria empatía e identificación con los protagonistas de esos cambios, *“no hacemos asistencialismo por eso hablamos con las familias y les contamos por qué los niños no almuerzan en el jardín, queremos que almuercen con sus familias”*, dice la directora, Prof. Lorena Ramírez. Adherimos al concepto de Perrone (2014) cuando dice:

“El acompañamiento pedagógico (que hoy llamamos “inclusión”) requiere que los educadores aprendamos de los educandos. Requiere un notable esfuerzo de traducción mutua, para entender algo que la escuela moderna ignora o niega: que la condición de desarrollo del ser humano (...) es la comunidad. Y la comunidad tiene cultura, no espera a cursar la escuela o encender la televisión para proveerse de una. No la compra, la cultiva”.

La referente del MTL agrega en este sentido:

“Si hablamos de inclusión es necesario practicar políticas de inclusión, por eso nuestra propuesta de escuela “no graduada”, logra incluir a los jóvenes efectivamente. No existen punitivos como amonestaciones o quedar libres por faltas, se habla con los estudiantes, se les explica que deben cumplir con la aprobación de un programa para poder graduarse que requiere de su asistencia a la escuela”.

Un aspecto novedoso de las prácticas docentes de la escuela de gestión social es la articulación entre jardín y primer grado, dónde en el primer grado participa durante la primera mitad del año una maestra de jardín trabajando conjuntamente con la maestra del primer grado de la escuela primaria. Este acompañamiento intenta trabajar sobre la noción de articulación propuesta en el Curriculum para la Educación Inicial Chaco (2012). La docente del Jardín acompaña a los niños y trabaja con la docente del primer grado de manera que para los niños el paso de un nivel al otro no resulte dificultoso.

En cuanto a la concepción de Buenas Prácticas coincidimos con la idea propuesta por Zabalza (2012: 22) quién señala que, de los principios pedagógicos convencionales, se pasa a una idea mucho más funcionalista y pragmática: dónde bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus

destinatarios indirectos. Creemos que estas prácticas expresadas como buenas por las docentes coincide con la idea de que diferentes contextos formativos requieren de actuaciones diversas. Si algo distingue los discursos sobre las “buenas prácticas”, de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien. En relación a esto la docente explica que trabajan con un proyecto Institucional denominado “*educar para la paz*” donde “*trabajamos el compañerismo, la integración de todos los niños del jardín entre ellos y con todo el plantel docente*”. Esto surge porque muchos niños reproduciendo lo que dicen sus tutores los “discriminan” por ser hijos de padres que se alcoholizan o se drogan. “*Se trata de no exponer a los niños en los conflictos de los padres, ni estigmatizarlos o etiquetarlos por su realidad diferente*”. Hablar de “calidad de vida” o “educación de calidad” en términos absolutos nos lleva a terrenos y consideraciones abstractas y difícilmente contrastables, por eso coincidimos en que debemos reducir esa consideración a elementos más tangibles y codificables (la calidad sustitutiva): los servicios médicos, los transportes públicos, los salarios, etc. aspectos faltantes en la realidad de estas familias. Las docentes aclaran que se trabaja teniendo en cuenta el curriculum, pero “*muchas veces creemos más importante trabajar desde sus necesidades más inmediatas, como el caso del proyecto sobre Salud ambiental*”.

Puede recuperarse también un dato interesante realizado en este sentido, recogido de las entrevistas a la directora y que involucra una actividad que de manera sostenida y con un trasfondo de reclamo se viene realizando a través de una actividad integrada entre toda la comunidad educativa y con las familias de las y los niños que asisten a la EGS N°1.

“El barrio está asentado en terrenos cercanos a lagunas de oxidación y hemos observado algunas reacciones en la piel en los niños. Hay olor desagradable proveniente de las lagunas que impregnan el aire. Lindero al Jardín y en un predio particularmente implicado con la educación se realizan actividades pedagógicas y lúdicas”. (L. R. directora del Jardín)

Por último, rescatamos la experiencia del campamento que organiza el profesor de educación física, que incluye actividades de campamento dónde se enseña a niños y padres a armar carpas, hacer fogatas y realizar distintos tipos de juegos con toda la familia. Se utiliza un espacio verde, amplio, de fácil acceso, ubicado frente a la institución, donde hace 3 años se ha proyectado y prometido desde el Ministerio de Educación Provincial la edificación de la escuela primaria y secundaria del barrio. El campamento es una “protesta” silenciosa que año a año reclama la edificación de esa escuela. En el mismo, se realizan juegos y construyen barriletes donde las diversas actividades se vuelven un desafío científico, formulan hipótesis, analizan los materiales utilizados, la velocidad del viento necesaria para que los barriletes puedan volar, entre otras actividades.

A modo de cierre

Como puede verse y en relación con lo que expresa Zabalza Beraza (2012) de los tres procesos clave podemos decir que hablar de buenas prácticas implica encontrar el sentido de lo que se está haciendo, ya que no se trata solo de lograr que lxs niñxs estén en la escuela como fruto de políticas inclusivas, sino que además es necesario que en su permanencia puedan encontrar propuestas diferentes a lo que sus realidades complejas les brinda. Pero, para ello es necesario identificar y analizar aquellas actuaciones que puedan categorizarse como “buenas prácticas” y ¿cómo se

llega a esta situación? Para ello es necesario encontrarlas, visibilizarlas de manera que puedan ser conocidas para luego ser transferidas a otras situaciones. Se evidencia en el recorrido de este trabajo como desde la institución es generar de manera permanente dinámicas de participación y trabajo conjunto con las familias y a la vez propuestas de actividades grupales integrando a toda la institución. Evidenciamos también como percepción de “buena práctica docente” el trabajo no centrado o exclusivo desde la currícula sino también pensando en sus necesidades más inmediatas, en su contexto, en sus particularidades o características individuales. Podemos considerar como uno de los indicadores de inclusión la matrícula aumentada de los niños comparando al inicio de esta gestión y en la actualidad, la ampliación del radio de influencia de las comunidades que asisten al jardín.

Bibliografía

Carli, S. (2012). Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la infancia de la educación argentina 1880-1955. 2da. ed. Buenos Aires. Miño y Dávila.

----- (2012). (compil.) La cuestión de la infancia. Entre la escuela y el shopping. Buenos Aires. Paidós

Freire, P. (2009). El grito Manso. 2º Edic. Buenos Aires. Siglo Veintiuno. Editores.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, (2), 19- 26.

Oporto, M. L. 2015. Presentación curso de capacitación docente de www.wdu.ar Presentaciones- Gestión y uso didáctico- La Educación de Gestión Social) Disponible en

<http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Educacion%20de%20Gestion%20Social%20-%20Prof.%20Mónica%20Oporto.pdf>

Perrone, E. (2014). Módulo de capacitación del Postítulo de Pedagogía y Educación Social. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Buenos Aires. Universidad de Santiago de Compostela España.

Tapia, L. (2009). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano, 17, (2), 1-4 (en línea). <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/03/luis.pdf>, acceso 30 de marzo de 2017.

UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño (en línea). <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>, acceso marzo de 2017.

Zabalza M. A. (2012). Calidad en la Educación Infantil. 3. Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad (en línea). <http://www2.uned.es/489130/Textos/Tema12.pdf>, acceso 10 de diciembre de 2016.

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, 10, (1), 17-42. (en línea). http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf, acceso 15 de octubre de 2016.

Notas

ⁱ Cristina Cantero y su esposo, Adolfo “Fito” Molodezky trabajaron en el terreno social, desde la izquierda, su figura y la de su esposa crecieron en la conducción del MTL (1998-1999). El movimiento cobró gran visibilidad en 2002 con la ocupación de terrenos en un predio de Marconi y ruta 11, donde

hoy funciona una reconocida cadena de supermercados. Molodesky fue docente egresado del Instituto Superior de Educación Técnica y Formación Profesional. Lideró por años movilizaciones y protestas gremiales (Agremiación de Trabajadores Docentes) durante los años noventa y después de la crisis institucional de 2002. Junto con Alberto Tito Tabares, defendía un modelo educativo diferente, más cercano al modelo comunitario de otras experiencias latinoamericanas que finalmente cobró forma en la escuela de gestión social "Héroes Latinoamericanos". Falleció en un trágico accidente en el año 2016.

ⁱⁱ THEOMAI Nº 22 segundo semestre 2010 second semester 2010 . **La experiencia del MTD 17 de Julio en el Chaco: de la resistencia a la producción (2000-2006)** Maximiliano E. Román. Disponible en http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2022/Art_Roman.pdf



**LA ESCUELA MULTIFACÉTICA: HACER DOCENCIA EN ALIANZA CON LA COMUNIDAD.
UN ESTUDIO EN UNA ESCUELA DEL INTERIOR DE LA PROVINCIA DEL CHACO**

**THE MULTIFACETED SCHOOL: DO TEACHING IN PARTNERSHIP WITH THE
COMMUNITY. A STUDY IN A SCHOOL IN THE HEARTLAND OF THE PROVINCE OF
CHACO**

Maia Acuña Zenoff¹ - Silvia, Grinberg²

Fecha de recepción: 24-05-2018

Fecha de aceptación y versión final: 10-08-2018

Resumen: En este artículo procuramos abordar los modos de “hacer docencia” en una escuela del interior de la provincia del Chaco que, con el tiempo, se convirtió en un espacio multifacético, teniendo que poner en marcha nuevas dinámicas, comprensiones y prácticas, en un contexto en que su población escolar comenzó a mutar muy rápidamente.

Se trató de la única institución de nivel secundario que, en un período muy breve (2001-2016), a la par que creció el pueblo, comenzó a recibir estudiantes migrantes de zonas rurales. Ello resultado de nuevas lógicas en el uso del suelo que, de manera constante, expulsaron a la población trabajadora rural del campo.

El punto de partida para afrontar esta investigación es que, como parte de esas reconfiguraciones, la escuela se volvió un espacio multifacético ante la necesidad de construir alternativas que permitieran sostener una nueva matrícula de jóvenes que ingresó a la escuela, ello involucró de manera clave la alianza con la comunidad para atender a las urgencias cotidianas.

Nos preguntamos, así, por la búsqueda de alternativas, estrategias y por el conjunto de transformaciones del suelo escolar, tal como fueron narradas por los actores y en la descripción de los procesos de reconfiguración de la vida escolar, focalizando la mirada en las dinámicas que asumió el hacer diario.

Entendemos que, en tiempos de crisis y reconfiguraciones, la escuela y sus docentes habilitan espacios desde la posibilidad y las urgencias cotidianas y el “hacer docencia” se encuentra atravesado por

¹ Profesora en ciencias de la educación (UNNE). Su investigación se centra en el hacer docencia en tiempos de crisis y reconfiguraciones escolares, en escuelas secundarias públicas de la provincia del Chaco. Es becaria doctoral de investigación del CONICET en la UNNE y participante activa de un equipo de investigación que enmarca trabajos vinculados a la escuela secundaria y al trabajo docente en el NEA. Actualmente, es alumna regular del doctorado en ciencias sociales, dictado en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Se ha desempeñado como profesora adscripta en las cátedras Investigación Educativa II (2015 - 2017) y Seminario de la Realidad Educativa (2018-2020) en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Av. Las Heras 727; Tel: 3624-057520; correo electrónico: maiaacunia@hotmail.com.

² Doctora en Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (FLACSO) y especialista en sociología de la educación y de la pedagogía. Su investigación se centra en la desigualdad que puede observarse en el cruce entre escuela, sujetos y territorio. Trabaja en barrios y escuelas emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Además, tiene experiencia en producir material audiovisual como herramienta de trabajo y estudio. Es investigadora CIC CONICET en la UNSAM, donde además dirige el Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y se desempeña como profesora titular ordinaria de grado en la Asignatura Sociología de la Educación y Problemática Educativa. Es Coordinadora del Área Socio-pedagógica en la Unidad Académica Caleta Olivia, perteneciente a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Presidente en la Asociación Argentina de Sociología. Universidad Nacional de San Martín; Belgrano 3563; Tel: 11-50566753; correo electrónico: grinberg.silvia@gmail.com

condiciones históricas en las que los sujetos deben reconfigurarse, a la par de la vertiginosidad de los escenarios en los que se movilizan.

Palabras clave: Escuela secundaria – Hacer docencia – reconfiguración escolar – escuela alternativa

Abstract: In this article we try to address the ways of "teaching" in a school in the interior of the province of Chaco that, over time, became a multifaceted space, having to launch new dynamics, understandings and practices, in a context in which their school population began to mutate very rapidly.

It was the only secondary school that, in a very short period (2001-2016), as the town grew, began to receive migrant students from rural areas. This resulted from new logics in the use of land that, in a constant way, expelled the rural working population from the countryside.

We hypothesize that, as part of these reconfigurations, the school became a multifaceted space in the face of the need to build alternatives that would sustain a new enrollment of young people that entered the school, this involved in a key way the partnership with the community to attend to the daily urgencies.

We ask ourselves, therefore, about the search for alternatives, strategies and for the set of transformations of the school ground, as narrated by the actors and in the description of the processes of reconfiguration of school life, focusing the view on the dynamics that He assumed doing daily.

We understand that, in times of crisis and reconfiguration, the school and its teachers enable multiple spaces from the possibility and daily urgencies and the "doing teaching" is inevitably crossed by historical conditions in which subjects must be reconfigured, to the pair of the vertiginousness of the scenarios in which they are mobilized.

Key words: Books- Early Education- Reading scenes

1. Introducción

Desde fines del siglo XX la escolaridad en general, y el nivel secundario en particular, han vivido constantes procesos de crisis y reconfiguraciones que involucraron reformas que no solo han puesto en vilo la pregunta por la educación, sino también por el hacer diario de la escuela y de la docencia en sí. Si esto es válido en el mundo globalizado y en América Latina (Guzmán, 2005), en Argentina, específicamente, ha adquirido particularidades tanto por las políticas que se pusieron en marcha, como por la reconfiguración social y productiva que ha tenido efectos en las lógicas que ha ido asumiendo la expansión y crecimiento de la escolaridad (Dussel, 2010). En este artículo a partir de resultados de investigación desarrollados en una escuela pública de gestión estatal, ubicada en una pequeña localidad del interior de la provincia del Chaco, nos proponemos describir algunos de estos procesos atendiendo especialmente a la reconfiguración de las dinámicas de la vida escolar y del hacer docente. Se trata de la única institución de nivel secundario que, en un período muy breve (2001-2016), a la par que crecía el pueblo comenzó a recibir estudiantes migrantes de zonas rurales. Ello resultado de nuevas lógicas de uso del suelo (Valenzuela, 2010, 2008) que de manera constante expulsaron a la población trabajadora rural del campo.

Junto con la sanción de la obligatoriedad del nivel medio, ocurrió la expansión de la matrícula de la escuela pública que debió ocuparse de un conjunto de nuevas problemáticas que atravesaban a estos jóvenes migrantes de los campos y de zonas empobrecidas. Es en las escuelas donde éstas se visibilizan y plantean nuevos desafíos a los que necesitan dar respuesta, buscando formas de hacer escuela que permitan ocuparse de la vertiginosidad de los cambios, frente a la necesidad de desplegar sus propias estrategias de adaptación y ajuste.

Nos preguntamos, así, por el hacer docencia en una escuela que se vio enfrentada a poner en marcha nuevas dinámicas, comprensiones y prácticas en un contexto en que su población escolar mutó muy rápidamente. A la vez que en la localidad se creaban otras escuelas (públicas y privadas), donde comenzaron a concurrir jóvenes que, históricamente, iban a la institución que aquí abordamos; en su seno comenzó a entrar otra población que era nueva. Entonces nos preguntamos por la búsqueda de alternativas y de estrategias, así como por la experiencia, en sí, de ese conjunto de transformaciones tal como fueron narradas por los docentes. Nos centraremos en la descripción de los procesos de reconfiguración de la vida escolar, focalizando la mirada en las dinámicas que asume el hacer docente.

Al respecto, como punto de partida para afrontar esta investigación, planteamos que, como parte de esas reconfiguraciones, las escuelas se vuelven espacios multifacéticos ante la necesidad de construir alternativas que les permitan sostener una matrícula de jóvenes que ha ingresado a la escuela y que involucra, de manera clave, la alianza con la comunidad. En esta búsqueda, la docencia procura nuevos modos de hacer y asumir actitudes respecto de las diversas trayectorias de sus alumnos, a los que no conocía y ahora debe cobijar y responder a sus urgencias, si bien esas urgencias tienen su base en necesidades materiales, nuestra hipótesis se mantiene lejos de aquella que entiende a la escuela reducida a comedero o asistencia social (Marrone, 2016). Por lo tanto, directivos y docentes mantienen una preocupación por la enseñanza como lugar clave. Es a estas dinámicas que denominamos modos de hacer docencia, a la búsqueda y construcción de esos modos que remiten a la vinculación con la comunidad con la creencia y la esperanza de propiciar la permanencia de sus alumnos, a través de modos alternativos de enseñanza. En esa búsqueda, la escuela deviene multifacética y despliega actividades tan diversas como encuentros provinciales de bandas, festivales comunitarios, micro emprendimientos, así como proyectos pensados y sostenidos por la propia institución que, trabajando en conjunto con otras organizaciones de la comunidad, espera incluir a una matrícula que está en permanente en riesgo de abandono.

Organizamos el artículo del siguiente modo: un primer apartado conceptual donde se discutirá la noción “hacer docencia” y sus reconfiguraciones, así como las particularidades con las que se construyen alianzas con la comunidad. Un segundo apartado metodológico donde nos ocuparemos de dar a conocer el abordaje realizado para la comprensión de la compleja problemática que implica la indagación de la cotidianeidad escolar, para luego adentrarnos, específicamente, en la discusión del material de campo vinculado al “hacer docencia entre urgencias”.

2. Discusiones sobre la reconfiguración del hacer docencia y sus alianzas con la comunidad

Presentamos un estudio de la escolaridad secundaria cotidiana a través de la noción de “hacer docencia” (Grinberg, 2015; Certeau, 1990) a los efectos de acercarnos a la compleja trama de sentidos y prácticas que atraviesan al ejercicio de la tarea de enseñar en su hacer diario. Se trata de una categoría conceptual potente para la comprensión de los modos que despliegan los docentes al dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan en tiempos de crisis y reconfiguraciones.

La noción “hacer docencia” nos permite dar cuenta de la hechura artesanal que, muchas veces, atraviesa a las prácticas escolares, más aún cuando la escuela debe enfrentar a una población donde la precariedad es parte ya de su vida cotidiana (Briascó; Jacovkis; Masello; Granovsky, 2018). Hacer docencia involucra siempre un estar frente y con los otros, y más cuando se trata de estas realidades adquiere notas particulares.

¿Por qué hacer? ¿qué implica ese hacer docencia? hacer es producir, formar y dar forma a algo o a alguien; en ese caso sería un hacer-se, producir-se, pensar-se, trasladando esta idea inicial al “ser docente”. Un ser docente que desde fines del siglo XX se ve llamado a cambiar y reformarse (Hiller, 2013). Por lo que, en ese hacer, los docentes van formando, creando, plasmando en la cotidianeidad una forma de concebir lo educativo y suponemos que esa reconfiguración del ejercicio de la docencia es reinención. Así, hablamos de la crisis de los dispositivos de disciplinamiento que van dibujando nuevas lógicas y prácticas en la escuela.

Desde este lugar, ese hacer convierte a las escuelas, muchas veces, en espacios multifacéticos, pero también sobrecargados, buscando constantemente alternativas, luchas y aliados. Pero, ¿luchas contra qué?, proponemos que contra a la exclusión para evitar el abandono de los alumnos. Ello se vuelve motor de trabajo, de invento, de movimiento para subsanar vacíos y producir modos de escolarización propios de un suelo pedagógico enraizado en el Siglo XXI. En el análisis del hacer docencia partimos desde esos movimientos que surgen en los “imposibles” y lo “impensado” (Deleuze, 1986), desde prácticas pedagógicas llevadas adelante por la escuela y sus docentes, que procuran interrumpir una realidad signada por la precariedad de los alumnos.

Entendemos que hacer docencia involucra una revisión cotidiana de las prácticas, de sus acciones, actitudes, estrategias institucionales, áulicas y comunitarias, las cuales suceden en un contexto de políticas neoliberales que se fundan y apoyan en la desigualdad y en la producción de nuevos modos de hacerlo. Si en ese hacer esto no se visibiliza o problematiza, consideramos que se seguiría contribuyendo a la perpetuación (Acuña, Ojeda, 2018).

El carácter multifacético que adquieren las escuelas, se convierte en un punto clave para comprender las formas minúsculas que se despliegan en la vida escolar. Atravesadas por el deber ser y por la tarea docente se desarrollan prácticas que posibilitan y que obran, dentro y fuera de los bordes. Entonces, en este contexto se instalan discursos de crisis que dejan a las escuelas constantemente interpeladas, teniendo que posibilitar líneas de acción en donde los sujetos cobran gran protagonismo, se vuelven activos de su propio gobierno y el trabajo que realizan es hacia adentro, hacia la propia escuela y sus alumnos (Rose, 2007).

Cuando pensamos en la escolaridad cotidiana y en las posibilidades con las que una escuela cuenta para hacer docencia podríamos decir que, en el mejor de los casos, tendrá el acceso a recursos suficientes para desarrollar su función y su tarea formadora, en la que subyace un fin y un interés público, que forma parte de las obligaciones del Estado. Ahora, ¿qué sucede cuando esos recursos, que incluyen aspectos básicos como contar con material de limpieza o incluso papel higiénico, se consiguen como resultado de convocatorias oficiales para las escuelas? ¿Qué

acontece cuando hay un reclamo hacia las escuelas públicas -cuasi mercantil- en lo que respecta a la gestión y a la formación, olvidando que hay múltiples realidades que atraviesan los trayectos de los sujetos?, pero aún más, ¿qué efectos se producen cuando los recortes presupuestarios destinados a la educación pública son cada vez más notorios y ni siquiera llega ese financiamiento?

A los efectos de problematizar esa vida escolar, resultado del trabajo en terreno, proponemos la categoría de suelo para describir las condiciones del hacer docencia referidas, tanto al trabajo, como también al medio en el que ese trabajo es realizado. Hemos identificado que, aun cuando este suelo no es el propicio, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo, movilizandando una multiplicidad de estrategias que empujan a su escuela hacia adelante. Lo cual no sucede tanto por un logro que implique la energía y la eficacia del gesto “estatalista” de promover “de arriba hacia abajo” (Rinesi, 2013), sino por la capacidad y, más aún, la necesidad de las escuelas de dar respuestas a las múltiples urgencias que se apilan en la cotidianeidad escolar y que no dejan de expresar modos de actuar en pos de la defensa de intereses y derechos, tanto de docentes como de alumnos.

Este suelo es aquel que resulta de un Estado que deviene promotor de los lazos entre la comunidad, los actores escolares y los trayectos de formación de los sujetos, convirtiendo (o delegando) a las escuelas en espacios de acción política que deben asumir la responsabilidad de la permanencia y el egreso de los sujetos y, sumado a ello, intentar hacer de la cotidianeidad escolar un lugar de paso con sentido. Por lo tanto, las escuelas en conjunto con las comunidades barriales se constituyen, actualmente, en una nueva arena sobre la cual asentar los planes y acciones del gobierno (Grinberg, 2008). La construcción de estos lazos entre escuela y comunidad sucede de tal manera que el Estado no intercede de forma directa, por lo que la hechura docente cotidiana es codificada de maneras novedosas:

“La comunidad ha devenido una nueva especialización del gobierno; heterogénea, plural, que interconecta individuos, escuelas y familias (...) dentro de ensamblajes culturales, de identidades y lealtades que compiten entre sí (...) ni los excluidos ni los incluidos son gobernados como ciudadanos sociales. Estrategias no-sociales son desarrolladas para el gerenciamiento de la autoridad experta. Consignas antipolíticas como el asociativismo y el comunitarismo, que no tratan de gobernar a través de la sociedad, están en ascenso en el pensamiento político” (Rose, 2007:111).

Como puede apreciarse, se va construyendo una cotidianeidad donde la lógica es otra, ya no se trata de buscar los modos de acercar la comunidad a la escuela, sino que se trata de lógicas donde la escuela va tejiendo estrategias y alianzas para acercarse a la comunidad y volverse, incluso, una organización más de ella. En ello subyacen intenciones y urgencias, pero, sobre todo, líneas de acción para contener y trabajar sobre las realidades particulares de los alumnos.

Si aceptamos esta mirada, nos queda poner en juego, nuevamente, la idea de autogestión que asume la escuela y la docencia, en tanto práctica descentralizada a la cual se delegan decisiones, dando lugar a un juego complejo a través del cual se las “faculta a decidir” (Grinberg, 2008) y a preparar el trabajo en conjunto con la comunidad. Así, se plantean nuevos modos de participación y compromiso en vistas a resolver las necesidades de los unos y de los otros.

Pero ¿cuáles son las contracasas de estas libertades auto gestionadas o gerenciadas por la escuela? Sin dudas, pensamos en la sobrecarga de tareas y responsabilidades y, en el medio de todo ello, racionalidades que tratan de gobernarⁱ sin gobernar o gobernar a través de elecciones reguladas, en un contexto de necesidades particulares de la comunidad, de la escuela, de los sujetos. Se trata de la construcción de un nuevo suelo sobre el cual gobernar:

“(…) mucho menos costoso y, según parece, más eficiente. Es un sector para el ejercicio del gobierno que aparece como una zona extra-política, donde el control no se ejerce ya que éste queda en manos de sujetos particulares; aquí nos remitimos tanto a individuos como a instituciones o a la comunidad. Se trata ya no de un sujeto universal, sino de particulares que ven ampliadas sus capacidades, autonomía y libertad” (Grinberg, 2008:149).

Dicha zona extra-política, supone y requiere de una aclaración que aleje la mirada romantizada de lo que implica hacer docencia como una práctica vinculada al deber, a las obligaciones, al servicio, la responsabilidad y el cuidado; nociones que, históricamente, también han sido vinculadas a la enseñanza (McLeod, 2015). En palabras de Rose (2007) en esta vorágine “lo social va dejando paso a la escuela y a la comunidad como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva” (117). Esto adquiere especial valor, en el marco de lo que sucede en la escuela donde desarrollamos esta investigación, como en tantas otras (Redondo, 2016; Lenger y Machado, 2013), porque transcurre en contextos sumamente carenciados.

En ellos, las formas cotidianas que va adquiriendo ese hacer, son pura y exclusivamente para responder a urgencias que deben ser atendidas y que, si los docentes no se ocuparan, nadie más lo haría. Se trata de carencias para cubrir las comidas del día, las ausencias de los alumnos, en especial cuando se trata de jóvenes provenientes de poblaciones rurales, quienes deben viajar todos los días, largas distancias, para llegar a la escuela. Lejos de romántico o valiente es, simplemente, cruel.

Así, este hacer docencia no puede ser reducido a discursos prescriptivos de cómo hacer la cosa educativa, sino que es un espacio que reclama la conjugación entre lo que fue y lo que es, como una construcción histórica que ayuda a los docentes a situarse y a reconfigurar los espacios escolares en los que se hallan inmersos.

3. Metodología

El trabajo de investigación que aquí se discute es de carácter descriptivo. Ello porque nos permite desarrollar un estudio sobre los significados que los sujetos imprimen a su realidad, sus acciones y configuraciones; para ello tratamos de adentrarnos en las dinámicas de la vida escolar procurando una descripción densa, porque según Geertz (1973) “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (20). Desde aquí la cotidianeidad escolar es pensada como una urdimbre de tramas de significación que los sujetos tejen y en la que están inmersos; un suelo que producen y en el que son producidos.

Nos interesa, entonces, la manera en que los actores van configurando esa cotidianeidad, por lo que a través de la etnografía se buscó profundizar en las prácticas y los relatos de los actores como posibilidad de posicionarnos al margen de las creencias corrientes, manejadas desde el sentido común estatal. Es así que la obtención de información ha consistido, principalmente, en la observación y las entrevistas en profundidad a directivos y profesoras, tendientes al registro de interacciones dentro del aula, en las reuniones dentro de la sala de profesores, en festivales escolares y en encuentros formales e informales propios de la vida escolar, áulica y comunitaria.

Los criterios de selección de la escuela estuvieron guiados por 1. las condiciones de precariedad de la población de alumnos que atienden 2. El trabajo que la escuela lleva adelante en conjunto con la comunidad y 3. La búsqueda explícita por parte de la escuela de alternativas que tiendan a propiciar mejores escolarizaciones para sus alumnos.

El trabajo de campo involucró observaciones participantes (Guber, 2014) y la realización de entrevistas informales a dos directivos, dos profesoras e integrantes de la comunidad que brindaron información que nos permitió reconstruir el contexto en el que se creó la escuela.

La tarea de análisis se centró en las formas que adquiere el hacer docencia para estos actores, la manera en la que construyen vínculos con la comunidad escolar y las situaciones de demandas que se les presentan e inciden en la reconfiguración del hacer cotidiano para atender a las necesidades de los estudiantes.

Se utilizó el diario de campo sirvió como una herramienta de registro que permitió contemplar los temas nodales, tales como el devenir cotidiano de lo escolar, las reconfiguraciones que se producen en la escuela, los sentidos que construyen los docentes respecto a ello. Entendiendo que el trabajo de campo es un proceso de “producción de textos”, documentar a través del diario, ha sido una forma de descripción dentro del proceso en sí de observación y recolección de datos (Rockwell, 2005).

La estancia dentro del campo (Gómez, Flores y Jiménez, 1996) estuvo comprendida por periodos largos en una escuela secundaria pública de gestión estatal, emplazada en un área de extrema pobreza urbana, ubicada en un pueblo que se expandió considerablemente, resultado de la expulsión de población campesina en los últimos años (Valenzuela, 2010;2008).

El primer acercamiento a la escuela comenzó en el año 2016. En esa ocasión, los relatos de los actores escolares contextualizaron la historia institucional vinculando sus inicios hacia el año 1958, momento en el que surgió la necesidad por parte de la comunidad de organizarse para abrir un bachillerato agrotécnico, pensando en que los jóvenes pudieran formarse para las actividades rurales y que, al mismo tiempo, pudieran quedarse en su lugar, con mejores perspectivas económicas. Dicha idea no prosperó, sin embargo, fue el puntapié para que la comunidad comenzara a organizarse y exigir la apertura de un colegio secundario (Director, 2016). Nueve años después, transcurrido el año 1967, la escuela fue fundada.

La localidad en la que se ubica, se encuentra geográficamente al sudoeste de la provincia del Chaco, Argentina. La comunidad siempre se dedicó a la agricultura, especialmente a la recolección y carpida de algodón. Sin embargo, en las últimas décadas, la introducción de la tecnología en este cultivo y la siembra intensificada de soja, fueron dejando sin trabajo a la población. Este proceso, que tuvo su momento más crítico en el año 2001, provocó entre muchas otras cuestiones, que gran cantidad de habitantes del campo migraran al área urbana.

En el plano educativo, esto implicó que descendiera la matrícula de las escuelas rurales de la zona y se sobrecargara la de la única escuela secundaria del pueblo (Proyecto educativo comunitario, 2014ⁱⁱ). Se trata de una institución secundaria que tiene una historia de más de cincuenta años de vida, es de gestión pública y recibe a un gran porcentaje de jóvenes de los barrios aledaños. Tuvo un lugar importante en la educación del pueblo, atravesando por diversos cambios sociales y culturales y se constituyó a partir de un trabajo articulado con la mayoría de las instituciones de la comunidad. Esa larga historia es aquello que el director resalta como una escuela “formadora de múltiples generaciones”.

El proceso analítico del material empírico dio inicio con la categorización de la información obtenida en las observaciones y el diario de campo. En este transcurso, comenzamos a dar cuenta que en el discurso de los actores había un punto en común, relacionado con la reinención del hacer docencia y la construcción de vínculos con la comunidad. Ese conjunto de aseveraciones fue clave para entender: 1. Dónde residía la potencia de los datos que habíamos obtenido 2.Cuál sería la hipótesis que discutiríamos y 3. Dónde centraríamos la mirada al momento de problematizar esa hipótesis vinculada al hacer docencia en alianza con la comunidad. A ésta la hemos ido construyendo sobre la base de una crisis en los dispositivos de disciplinamiento, como ya lo hemos resaltado anteriormente.

En esta oportunidad, con las categorías elaboradas luego de la lectura del corpus textual, realizamos un análisis que conjugó tanto los sentidos atribuidos por los actores entrevistados como las propias interpretaciones que fueron surgiendo en el proceso de discusión de los datos.

Este artículo representa, así, un análisis de lo que fue y lo que es la escuela, en un suelo particular en el que los docentes movilizan una multiplicidad de estrategias para responder a las necesidades cotidianas de lo escolar.

4. Hacer docencia entre urgencias: notas de campo

La escolaridad secundaria, atravesada por procesos de crisis, reconfiguraciones sociales y productivas y por contextos de reformas urbanas y escolares, alcanza también a los territorios más alejados de las grandes metrópolis. Ello, ha impreso particularidades en la escena de la vida escolar, como resultado de la incertidumbre en que la institución escolar debe colocarse al hombro la gestión de soluciones a corto, mediano y largo plazo. Más aun cuando las políticas se presentan en las formas de una estatalidad que, como lo ya lo hemos dicho, regula indirectamente y con distintos grados de formalidad: desde la sanción de leyes y reglamentaciones, hasta la puesta de programas y proyectos que se realizan a través de la responsabilidad de las escuelas.

En el caso de la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo, esto ha tenido implicancias diversas. En primer lugar, la transformación en sí de su matrícula y del lugar que tenía la escuela en el pueblo que, como nos decía la vicedirectora, esta era "la única secundaria y fue así hasta el año 2013", pero ya hace tiempo se volvió uno más de los tantos colegios secundarios públicos y privados que hay en el pueblo. Así, en palabras de sus docentes "dejó de ser aquella escuela destinada al éxito" para pasar a ser quien debe formar a una población que, definitivamente, llega a sus aulas resultado sino de los fracasos, seguramente, de una sociedad que los expulsa del campo y los deja en el borde, esto es viviendo en la periferia de la ciudad.

Ese pasado, es recordado como una etapa célebre de la institución donde lograban formar a estudiantes que, luego, conseguían el grado de profesionales. Esto es vivido, como lo dice la profesora en el siguiente fragmento, como una "legado" que la escuela dejó a la localidad:

"(...) vos lo que veías es que de acá salían profesionales. Si el colegio no te prepara para la vida, no tiene mucho sentido. Entonces acá hay un legado y vos te vas a dar cuenta en la fiesta que estamos organizando por el cumpleaños de la escuela, vas a encontrar nutricionistas, biólogos y profesionales que han sido alumnos de esta escuela, entonces eso también es algo para pensar, el por qué hoy tenemos un alto porcentaje de jóvenes que no están alfabetizados (...) yo siempre le digo a mis alumnos que lo más importante es poder prepararlos para que sean personas productivas. Lo malo de eso es que no sé si lo sabemos hacer bien, con todos los inconvenientes que acarreamos" (profesora de micro emprendimiento).

Esos alumnos, a los que esta docente pretende volverlos "personas productivas", ya no son aquellos que llegaban, se graduaban en la escuela y más tarde volvían como profesionales al pueblo. De hecho, la creación de otras ofertas académicas secundarias ha sido cada vez más palpable y comenzaron a tener mayor prestigio instituciones privadas o técnicas y, de modo creciente aquella población migró a otras instituciones. Esto ha llevado a que el director entienda que "el descenso de la matrícula va en contra de toda una historia institucional". De alguna manera, aquella vieja escuela del pueblo, creada para la elite, dejó de ser lo que era al compás de los cambios en el uso del suelo agropecuario, que también hizo mutar el suelo escolar. En un contexto de desempleo y cambios profundos en la producción agraria, los jóvenes rurales comenzaron a migrar hacia la urbe y llegaron a esta escuela quebrando e imprimiéndole otro sentido a su historia.

Así, el suelo ha cambiado un poco y es esta la escena en que se dibujan nuevos modos de hacer docencia en una escuela que, en el proceso de ocuparse de esos cambios, deviene multifacética. Esto es, haciéndose entre la comprensión de aquello que entienden como las problemáticas de sus nuevos alumnos y las múltiples acciones y actividades que despliegan para ocuparse de ellas. Ello en un suelo que se configura al ritmo de las lógicas que presenta el gobierno a través de la comunidad y de las lógicas de austeridad como regulación política (Espinoza Martínez, 2015)

La matrícula pasó, en estos años, a componerse de alumnos provenientes de zonas rurales que viven a largas distancias y deben trasladarse diariamente, alumnos integradosⁱⁱⁱ y jóvenes provenientes del barrio de la escuela que devino, ahora, área de

extrema pobreza (Proyecto educativo comunitario, 2014). Ello imprimió en la escuela una realidad diferente que involucró atender a una población que no conocía. En ese marco, sus docentes desplegaron procesos de búsqueda de alternativas y modos de hacer que les permitieran ocuparse de las necesidades escolares, para sostener una matrícula que se volvió inestable y que, dadas sus condiciones de vida, se enfrenta al riesgo de abandono, como a situaciones cotidianas en donde la escuela termina siendo el único espacio en el que se visibilizan o pueden hablar de sus cosas (Sargiotto y Grinberg, 2013). Ello por lo menos desde la mirada de los docentes:

(...) la escuela es la referencia de los alumnos, eso te lo puedo decir yo que, en las clases, a la par que analizamos un recibo de sueldo, también estamos hablando de los problemas que viven en sus casas o con sus familias (...) lo que sí te puedo decir es que hoy se puede trabajar con los chicos de manera más personalizada, porque antes teníamos cursos de cuarenta alumnos y ahora de dieciocho” (profesora de economía).

En este marco, la escuela vio, por un lado, cómo perdía la matrícula, ya que esos alumnos elegían otras ofertas en los alrededores y, por otro lado, llegaban a sus puertas alumnos nuevos cuya presencia era fluctuante; esto es alumnos que suelen faltar o ausentarse por días o semanas pero que no abandonan (Grinberg, 2009). Así, la institución comenzó a desplegar nuevas estrategias que les permitieran mantenerse y lograr la estabilidad de esa nueva matrícula. Ello implicó ocuparse, como lo señala la docente, de esta población de jóvenes que, hasta ahora, no había cobijado:

“(...) algunos alumnos tienen muchas carencias, a veces sus padres no terminaron ni el nivel primario, entonces lo que tratamos es de realizar (...) una demostración de lo que ellos podrían encontrarse en la vida, en el mundo del trabajo, en la universidad. En ocasiones trajimos a especialistas, otras veces trajimos a ex alumnos a que conversen con ellos y les cuenten sobre su paso por la escuela, sobre su trabajo y su vida, también vino la intendenta a hablar con ellos sobre este tema. Entonces, yo creo que desde la materia se está haciendo un aporte importante, porque mediante el trabajo que llevamos adelante, el día de mañana ellos pueden tener una visión más sólida de lo que pueden lograr acá en el pueblo, pero también si deciden estudiar o trabajar en otro lado” (profesora de micro emprendimiento).

La institución ha puesto en marcha estrategias tales como la construcción de espacios escolares en conjunto con la comunidad, la articulación académica con la municipalidad y escuelas públicas de otros niveles. Por ejemplo, la intendenta y ex alumnos fueron invitados como referentes a dar charlas para que su relato ilustre y se vuelva ejemplo de aquello que es, o, debería ser la escolaridad. Estas charlas y el despliegue de otras acciones ocurren como parte de la construcción de vínculos que la escuela desplegó con otros organismos y organizaciones.

Así, la alianza con el municipio es resaltada por el director como primordial para lograr sostener el trabajo de permanencia de los alumnos dentro de la escolaridad secundaria. Por ejemplo, el seguimiento constante de sus trayectorias involucra, directamente, a la Municipalidad que aparece, como puede verse, como quien ayuda a la escuela y sus chicos:

“Los referentes municipales nos ayudan y tienen el compromiso de solucionar los problemas económicos de los chicos (...) quizás si hay un problema familiar no vamos a poder resolverlo de lleno, pero sí podemos cambiar la realidad social y educativa de ese joven (...) te doy un ejemplo, nosotros nos encargamos de gestionar todo, con la ayuda de la comunidad, los refrigerios para darles de comer a los chicos y chicas es algo posible gracias a que los docentes colaboran, ponen doscientos pesos cada uno. El encuentro de bandas estudiantiles es posible por un trabajo que se logró uniendo voluntades y sumando fuerzas (...) una fábrica de guitarras de Villa Berthet nos donó instrumentos musicales” (entrevista a director, 2016).

En este relato es posible ver cómo la búsqueda de ayuda y la unión de voluntades son claves para la escuela, donde la institución deviene terreno de acción política y las nuevas lógicas de conducción de las conductas actúan ensamblando individuos, instituciones y comunidad. Estrategias que se vuelven los modos en que los sujetos rigen sus vidas y estabilizan necesidades y experiencias de los más cercanos (Grinberg, 2008).

Ahora si esa alianza es clave, también lo son los diferentes grados de formalización a través de los cuales el estado regula la vida de las escuelas. En esta línea, el director comentaba sobre los programas que llegaban hasta 2016, y, en el caso que aplicaran para acceder al dinero, podían atender a las necesidades que surgieran cotidianamente. Desde el papel higiénico hasta la bolsa de residuos es comprado con fondos concursales, pero como si ese suelo, que se sedimenta cuando hay que concursar por fondos para sostener tareas básicas, no fuera suficiente, entonces más difícil se vuelve ese hacer porque ni siquiera esos fondos concursados llegan:

“Hasta el año pasado tuvimos muchos programas, la escuela recibía por programa mucho dinero (...) sin embargo, ya no lo recibimos, tampoco la partida anual extraordinaria de sostenimiento que mandan para pagar los gastos de la escuela (...) porque acá todo debe ser repuesto, desde la bolsa de residuos, hasta el papel higiénico (...) la última vez que la recibimos fue en el año 2012, que nos mandaron \$2000 y fue un solo cheque a principio de año, lo cual implica un tema grave, porque estamos hablando de convivir en un ámbito limpio y de prevenir enfermedades” (entrevista a director, 2016)

Es en este suelo, en que el hacer se reconfigura en pos de las urgencias, que van desde las necesidades materiales de los alumnos hasta el papel higiénico de la escuela. Ahora, lejos está la escuela de aceptar quedarse en la encrucijada que esta escena produce. La urgencia, aquella que siempre está allí, involucra la búsqueda de alternativas escolares, de enseñanza que permitan que en la escuela haya enseñanza y aprendizaje. Tal como nos decía una docente:

“(...) nosotros tenemos mucho en cuenta los aprendizajes previos que los alumnos traen de la vida y de materias anteriores, para ver la forma de trabajar lo que para ellos es hoy una dificultad. Tenemos el departamento de tecnología, que es donde estamos todos los contables, y vamos viendo de qué manera trabajar con los chicos o qué podemos hacer para mejorar y para que ellos mejoren, en mi materia y en las de los otros profes” (profesora de economía).

En esa búsqueda de “maneras” y de formas de trabajo entre docentes, es posible ver cómo la escuela deviene un lugar donde se configuran, se debaten y se hacen nuevas escolaridades que procuran que sus alumnos, incluso los nuevos que recibió la escuela, tengan lugar, permanezcan y aprendan. Y en esa búsqueda, para lograr que los alumnos aprendan, y también retener una matrícula a la que le cuesta llegar todos los días, los proyectos como la compra de bicicleta, son notas de esa escuela multifacética, en la búsqueda diaria de hacerse escuela.

De este modo, desarrollan planes de acción “ad hoc” dado que la escuela no tiene –y cabe preguntarse si tendría que tener- los recursos para ocuparse de cuestiones tales como la disponibilidad de bicicletas para que los alumnos se trasladen desde sus casas en periferia rural:

“(…) con el Plan de Movilidad, así lo denominamos nosotros, el municipio nos daba un dinero que se utilizó para comprar treinta y dos bicicletas y el año pasado fue la última vez que se recibió presupuesto (…) se las damos a los alumnos con más carencias y que viven lejos (…) normalmente pedimos que la devuelvan a fin de año, pero después apareció la escuela de verano, entonces dijimos ¿para qué vamos a pedir las si vienen a la escuela de verano? Porque es así, realmente es el mismo grupo de chicos el que viene e, incluso, a veces terminan repitiendo. Entonces vos me dirás ¿Para qué le diste la bicicleta si al final repiten? Y a veces te preguntas con el apoyo de la bicicleta y con toda la ayuda que se le da ¿y el chico, en algunos casos, repite? y yo a eso te respondo: ese chico no abandona” (director de la escuela).

No sólo se trata de la movilidad que ya en sí es importante, sino que ese plan permite, como dice el director, que ese chico no abandone. Este como otros planes desarrollados por la escuela, tales como la designación de docentes que se encargan de realizar un seguimiento a los alumnos que faltan mucho, constituyen las fibras que van desplegándose y dando forma al hacer docencia donde los vínculos con la comunidad son centrales y donde entre la ayuda y la preocupación, construyen un nuevo estar y hacer escuela. Como comentaba la vicedirectora:

“Si un alumno deja de asistir a la escuela, la auxiliar docente se encarga de las visitas domiciliarias de jóvenes con riesgo de abandono. Fue elegida para esta tarea de acercamiento, o suerte de censo, por el buen vínculo que tiene con los alumnos y con los vecinos de la comunidad. Sin embargo, no se encuentra sola en el proceso de seguimiento, los profesores también brindan información respecto a esas ausencias en las trayectorias escolares” (Vicedirectora, 2016).

Entonces, el seguimiento cotidiano va formando parte del hacer docencia y va mallando formas de entender a los sujetos, configurando modos de hacer en un suelo donde conocer y aliarse con otros se vuelven componentes básicos. Así también, lo explica el director de la escuela en un encuentro provincial realizado en la institución, en el que participaba toda la comunidad del pueblo y recibieron amplia colaboración:

“Existe una unión de fuerzas, de esfuerzos, no sólo de esta institución, sino de otros organismos y establecimientos, de personas y comercios que colaboran y que suman para la organización de encuentros que involucran a toda la comunidad (…) Yo creo que este es el mensaje que queremos dejar, aquí hay gente que ha trabajado muchísimo, especialmente los alumnos que han dejado horas de descanso para venir

a ensayar y preparar este evento desde hace mucho tiempo. Entonces, es necesario decirlo y destacarlo, repetirlo y agradecerlo (...) Este trabajo se ha logrado uniendo voluntades y sumando fuerzas (...).”

Es en ese suelo que la escuela se vuelve multifacética y hacer docencia adquiere sentidos nuevos que involucran el desarrollo de vínculos de modo directo entre la escuela y la comunidad, construyendo un entramado de relaciones estratégicas que ocurren en la lógica del gobierno a través de la comunidad, pero también, y en ese mismo proceso, producen modos de hacer que acercan a esa escuela, que se consideraba “exitosa”, a construir modos de escuela para estos alumnos que ahora ya no son aquellos, son otros y son sus alumnos. Es de este modo como la escuela se hace a diario, entre una matrícula nueva de alumnos con sus propias necesidades y las lógicas de gestión, donde los recursos llegan como resultado de los concursos y de las alianzas y ayudas del Estado. Ahora, en ese proceso, los equipos docentes van produciendo modos de estar en y con la comunidad que resultan en construcciones colectivas donde la urgencia clave nunca deja de ser la preocupación y desarrollo de alternativas para enseñar y que los alumnos puedan aprender.

5. Conclusiones

El suelo cotidiano del hacer en comunidad devela la manera en que las comunidades educativas se desenvuelven, constantemente, en la búsqueda de estrategias que permitan el acceso y la permanencia de los estudiantes, y, cómo estas encuentran también la potencia gestora para desarrollar espacios institucionales tendientes a la permanencia de estudiantes que, de otra manera, no estarían dentro de las escuelas.

Por ello es que se percibe, constantemente, esta idea de reconfigurarse, de organizarse diariamente para subsanar urgencias. En el discurso esto es traducido por el director como una gestión de “todo”, así lo decía “nos encargamos de todo”, en donde “sumar esfuerzos y unir voluntades” se presentan como estrategias que, constantemente, buscan y encuentran para resolver las urgencias de lo cotidiano.

Esta forma de vinculación entre docentes, comunidad y realidades múltiples, se vuelven regulación diaria de la vida escolar. El Estado se asegura de regular a las comunidades sin involucrarse directamente, logrando la implantación de mecanismos de autogobierno por parte de las escuelas. El gobierno, gobierna sin gobernar, a través de tecnologías de control como proyectos que solicitan resultados cuantitativos, concursos, pedidos de presupuestos o dinero que provee a cuenta gotas. A su vez, el carácter inestable de la cotidianidad en barrios sumergidos en la pobreza, hace que los sujetos deban tejer formas de vinculación colectiva como respuesta a una estructura social, política, educativa y económica precarizadas y marginadas (Merklen, 2005).

En suma, los materiales de limpieza, las tizas, el pizarrón o las bicicletas todo debe ser gestionado por las escuelas. Esto es para que la escuela funcione, si como decía el director tienen que garantizar cierta limpieza para prevenir enfermedades, no les queda más que concursar por fondos o aliarse cuando estos no llegan. Pero la

escuela multifacética no es solo eso, sino aquella que en ese proceso procura darle la vuelta a lo que hacen, buscan modos de que su tarea haga sentido.

La escuela, los docentes se hacen entre la participación o colaboración para comprar insumos básicos y el despliegue de estrategias que motiven y garanticen la permanencia de la matrícula. El “hacer docencia” se vuelve acción cotidiana, vínculos, decisiones y compromiso con la comunidad, con el lugar de trabajo y con los sujetos que allí están. La urgencia, en última instancia, es enseñar esperando que los alumnos aprendan y permitir que algo de aquel viejo legado se haga posible en el presente.

En tiempos de crisis y reconfiguraciones, la escuela y sus docentes habilitan múltiples espacios desde la posibilidad y las urgencias cotidianas y ese hacer se encuentra, inevitablemente, atravesado por condiciones históricas en las que los sujetos deben reconfigurarse a la par de la vertiginosidad de los escenarios en los que se movilizan. Todo ello, coloca a la docencia en un lugar en el que no puede ser pensada sólo de manera lineal y funcional a las políticas educativas, porque hay algo más; subyacen en ella construcciones que forman parte de un proyecto colectivo, con un sentido para la comunidad.

6. Bibliografía

Acuña, M. y Ojeda, M. (2018). Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina. XII Seminario internacional de la Red estrado. Lima, Perú.

Biasco, Jacovkis, Masello y Granovsky (2018). La precariedad socio laboral y la educación. Grupo de trabajo CLACSO educación y trabajo.

Deleuze, G. (1986) Foucault. Paris: Minuit.

Dussel, I. (2010) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Bs. As.

Geertz, C. (1973) La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En La interpretación de las culturas.

Espinosa Martínez, E. (2015). Economía, política y escenarios de una crisis. Revista Scielo. Economía y Desarrollo, 155(2). Pp. 33-43.

Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Pp. 81-98.

Grinberg, S (2008). Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Miño y Dávila.

Guber, R. (2014) (comp.) Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (Ides)-Miño y Dávila Editores.

Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Revista Iberoamericana de Educación, Santiago de Chile. (ISSN: 1681-5653).

Lenger, E. y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. Polifonías Revista de Educación - Año II - N° 2. Pp. 69-96.

Marrone, L. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: entre el derecho y la contención social. Poiesis – Revista de programa de pos graduación en

educación. Universidad do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, v.10, n.17. Pp. 245 – 266.

Merklen, D. (2005) Pobres ciudadanos, Gorla, Buenos Aires.

Hiller, F, (2013). La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica. Revista del IICE N° 33. Pp. 9-26.

McLeod, J. (2015) Reframing responsibility in an era of responsabilisation: education, feminist ethics and an 'idiom of care', Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, DOI: 10.1080/01596306.2015.1104851.

Redondo, P.R. (2016). La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Rinesi, E. (2013) De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. Revista Debates y Combates, N° 5, Año 3. Buenos Aires: Fundación Casa del Pueblo.

Rockwell, El. (2005) Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. Centro de investigación y de Estudios avanzados del IPN. I Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla.

Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. Revista Argentina de Sociología, vol. 5, núm. 8, 2007, pp. 111-150. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina.

Sargiotto, V y Grinberg, S. (2013). Grandes verdades de ayer, de hoy y de siempre en La escuela not dead. Río Gallegos. Pp. 167 – 183.

Valenzuela, C. (2010). Conflictos y resistencias locales en procesos de reestructuración productiva de territorios marginales. El sector algodonero chaqueño en los últimos 10 años. Congreso; ALASRU. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa. Porto de Galhinas, Brasil.

Valenzuela, C. (2008). La trama territorial del algodón en el Chaco. Transformaciones recientes desde la perspectiva de los pequeños y medianos productores. Jornada; IX encuentro nacional de la red de economías regionales en el marco del plan fénix. Conflictos y transformaciones del territorio. Procesos sociales del último medio siglo. Tandil, Buenos Aires.

Notas

ⁱ El concepto de gobierno es producto tanto de las relaciones de poder mediante las cuales personas particulares, en este caso, directivos, docentes y actores escolares, junto con la comunidad, preparan el terreno para gobernar en el ámbito de lo social, pero también producto de la construcción de relaciones de saber consigo mismos, que les permiten conocerse para, también, conocer las urgencias de los otros. Ese juego de gobernar y gobernarse a sí mismos, "(...) es llamado por Foucault el arte de sí, el poder sobre sí, lo que llama también la relación consigo" (Deleuze, 1986:98).

ⁱⁱ El proyecto educativo comunitario (PEC) es un instrumento de mediano plazo, que orienta, conduce y define la gestión. Permite tener una visión amplia de los resultados que transforman la Institución Educativa. En su construcción participa la comunidad de manera organizada.

ⁱⁱⁱ "toda persona que padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral" (Ley N° 22.431/81, Art. N° 2).



CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE DEL PSICÓLOGO. UN ESTUDIO DE CASO
PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF THE PSYCHOLOGIST. A CASE STUDY

Adriana M. Rodríguez¹ - Margarita C. Ortiz²

Fecha de recepción: 11-05-2018

Fecha de aceptación y versión final: 19-07-2018

Resumen: El Conocimiento Profesional Docente (CPD) es un proceso complejo que requiere procesos reflexivos para afrontar los problemas de enseñanza y de aprendizaje que enfrentan en el ejercicio de la docencia los Psicólogos y Licenciados en Psicología de la Licenciatura en Psicología de una universidad del noreste argentino.

Numerosos estudios concluyen que la enseñanza de la Psicología en este ámbito, generalmente asume la modalidad tradicional basada en el modelo didáctico de la transmisión. Con el objetivo de promover procesos de cambio e innovación en las prácticas pedagógicas e institucionales, se indaga el CPD focalizando una de las tareas del docente universitario: la enseñanza.

Para ello, entrevistamos a una muestra de profesores principiantes y experimentados -de una de las sedes de la carrera- calificados como casos de "buenas prácticas de enseñanza", por sus alumnos, en una encuesta. Los entrevistados denotan rasgos personales y profesionales como "saber la materia y saber enseñarla" que sintetizamos en los siguientes indicadores: logros de los estudiantes, su satisfacción con la enseñanza brindada y pasión por la enseñanza.

Palabras clave: Docentes universitarios- buenas prácticas- enseñanza

Abstract: The Professional Teaching Knowledge (CPD) is a complex process that requires reflexive processes to face the teaching and learning problems faced by the Psychologists and Graduates in Psychology of the Bachelor of Psychology of a university in northeastern Argentina.

Numerous studies conclude that the teaching of psychology in this area generally assumes the traditional modality based on the didactic model of transmission. With the objective of promoting processes of change and innovation in pedagogical and institutional practices, the CPD is investigated, focusing on one of the tasks of the university teacher: teaching.

To do this, we interview a sample of beginner and experienced teachers - from one of the venues of the career - classified as cases of "good teaching practices", by their students, in a survey. The interviewees denote personal and professional traits such as "knowing the subject and knowing how to teach it" that we synthesize in the following indicators: student achievements, their satisfaction with the teaching provided and passion for teaching.

Key words: University teachers- good practices- teaching

¹ Lic. en Psicología. Especialista en Salud Social y Comunitaria y Metodología de la investigación. Coordinadora de la Licenciatura en Psicología. Prof. Asociada de Metodología de la Investigación y de Trabajo Integrador Final de la Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas. Universidad de la Cuenca del Plata. Prof. Adjunta en Psicología del niño. Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Facultad Humanidades. UNNE.

² Prof. en Biología. Mgter en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Especialista en Investigación Educativa y Docencia Universitaria. Doctoranda en Cs. Cognitivas. Prof. Adjunta de Neurociencias I- Licenciatura en Psicología de la Universidad de la Cuenca del Plata y Prof, Adjunta Reg. de Teoría y Métodos de la Investigación. Facultad de Humanidades. UNNE.

Introducción

En el imaginario docente universitario hasta hace unas décadas se entendía que para enseñar era suficiente conocer la disciplina objeto de enseñanza. En este contexto, la experticia disciplinar habilita enseñarla. Supuesto que da cuenta de la docencia concebida como actividad sencilla que cualquier profesional puede desempeñar. Ya en la década del '90, Sancho Gil y Hernández Hernández, en su obra "Para enseñar no basta con saber la asignatura" alertan acerca de los modos de abordar la relación entre lo que el profesor pretende enseñar y lo que el alumno puede aprender.

Dada la supremacía del conocimiento disciplinar por sobre los conocimientos pedagógicos y didácticos aspectos en la docencia universitaria, la agenda de la educación superior contempla programas específicos de formación y capacitación docente, tales como Profesorado Universitario, Especializaciones en Docencia Superior/Universitaria, entre otros.

La enseñanza de la Psicología en la Licenciatura en Psicología es uno de los focos de preocupación de la Coordinación de la carrera, debido a algunos señalamientos estudiantiles en la evaluación de sus profesores, entre los que cabe destacar:

Tensión teoría –práctica reflejada en la prevalencia de la dimensión conceptual disciplinar por sobre su transferencia en la resolución de problemas concretos de la práctica profesional, con escaso vínculo con las competencias del egresado para una efectiva inserción laboral.

Tensión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico y didáctico expresada en el limitado uso de estrategias de enseñanza y de evaluación y de materiales curriculares.

Escaso impacto de las acciones de formación permanente en los Psicólogos profesionales que se desempeñan en las unidades académicas de las localidades de Corrientes, Misiones, Formosa, Chaco y Santa Fe, debido al asiduo cambio o renovación de docentes de las cátedras.

No obstante, los alumnos coinciden en enfatizar la existencia de "buenas prácticas de enseñanza" de algunos/as Psicólogos/as.

En este sentido, el trabajo de Carlos Guzmán (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio (UNAM, México), constituyó un antecedente del proyecto de investigación sobre el Conocimiento Profesional Docente de los Psicólogos y Licenciados en Psicología, con el propósito de buscar alternativas de mejorar de las prácticas docentes en esta carrera.

Trabajamos con docentes con estas titulaciones, valorados por sus alumnos como ejemplos de "buenas prácticas de enseñanza", a fin de caracterizar éstas, su pensamiento didáctico y las prácticas docentes que dicen realizar.

Encuadre conceptual

Las universidades están sujetas a transformaciones (Zabalza, 2006) por lo que los profesores continuamente enfrentan desafíos, que actualmente implican una enseñanza centrada en el aprendizaje para desarrollar competencias profesionales y transversales y la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Los docentes universitarios están formados en el conocimiento especializado de un determinado campo disciplinar. Comienzan a construir un conocimiento declarativo en torno a la disciplina en estudio (Medina Moya, 2006; Marcelo, 2009) en el trayecto formativo en la Universidad. Es un conocimiento explícito y teórico que no requiere ser validado experiencialmente (Torres, 1998) y refiere al “saber qué enseñar”. Constituye el sustrato para la construcción del saber profesional docente.

El conocimiento profesional docente (CPD), en tanto constructo se nutre de variadas fuentes: experiencias de vida, de formación académica y de socialización profesional. Se reelabora, resignifica y transforma en los diversos espacios de actuación de los/as docentes.

El CPD es proceso y producto a la vez e involucra la construcción y apropiación de saberes que permiten actuar conforme requerimientos de la práctica. Es un conocimiento ligado a la acción, a la experiencia, e incluye en su configuración otros tipos de conocimiento construidos durante la formación inicial y permanente y en la socialización profesional.

La formación profesional refiere al conjunto de procesos de preparación de un sujeto, para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional, que se lleva cabo instituciones de educación superior y apunta la formación de competencias transversales y específicas en un campo disciplinar/profesional. (Fernández Pérez, 2001)

Los docentes universitarios tienen que dominar el contenido de la materia de la disciplina que enseñan y poseer un conocimiento acerca de cómo enseñarlo, esto es, el CDC-conocimiento didáctico del contenido-(Shulman, 1987). Según el autor, este tipo de conocimiento permite diferenciar a especialistas de docentes y a los últimos, explicar los tópicos de sus disciplinas de modo que los estudiantes puedan comprenderlos. Es un conocimiento que se aprende y requiere, además, la capacidad para reflexionar en torno a los propios campos de saber disciplinar y sus prácticas pedagógicas, en un proceso de meta-aprendizaje. (Schön, 1982)

Entendemos que los procesos de metacognición favorecen la toma de contacto con ideas, imágenes, representaciones que guían el conocimiento profesional, la manera de percibir, interpretar y resolver los problemas prácticos profesionales, así como la toma de conciencia de contradicciones que surgen a partir de la confrontación entre éstos. Dichos procesos implican revisión, reelaboración y re-significación de los conocimientos construidos y de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo conceptual y el aprendizaje de la práctica profesional.

En tal sentido, constituye un tipo de reflexión específica, esto es, sobre la propia cognición, (Sanjurjo, 2004), posibilitando a los/as docentes explicitar los fundamentos de sus proyectos y acciones y su reformulación. La reconstrucción del conocimiento, a través de estos procesos, promueve prácticas significativas, la

articulación de saberes y la toma de conciencia del papel mediador de discursos dominantes sobre la acción y el pensamiento (Feldman, 1999: 101)

Ahora bien, la mayoría de Psicólogos y Licenciados en Psicología que ejercen como profesores universitarios recibieron escasa formación pedagógica o carecen de ella y como principiantes en la docencia - primeros cinco años- articulan recursivamente el conocimiento declarativo que poseen con las prácticas docentes. (Schön, 1992; Medina Moya, 2006; Marcelo, 2009)

Pensamiento didáctico y Buenas prácticas de enseñanza

Concebimos al pensamiento didáctico del profesor como el conjunto de concepciones acerca de temas propios de su actividad: la finalidad de sus acciones, los modos de concebir la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y a los propios alumnos; resultante de procesos de formación inicial y continua y de la experiencia docente. Incluye pensamientos, creencias, visiones, actitudes y concepciones de los/as profesores/as en torno a su labor y la descripción que hacen de su práctica docente. Dado que son los supuestos subyacentes que guían y justifican las acciones realizadas y determinan-en cierta medida- lo que hacen, su estudio permite entender y comprender la docencia.

El conocimiento del pensamiento de los buenos docentes en las aulas universitarias puede ser útil para la mejora de la enseñanza en este contexto (Korthagen, 2001; Kane, et al., 2002), pues los cambios requieren del examen y transformación de las ideas sobre ésta.

La clase- estructurante de la práctica docente- es el "(...) espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto, de encuentro social a la vez que epistemológico". (Sanjurjo, 2012: 79)

En el escenario áulico, la noción de **enseñanza** alude a significados diversos, tal como señala Davini (2009):

1. Es una acción intencional de transmisión cultural y en este sentido, refiere a las acciones de:

- ✓ Transmitir conocimientos o saberes.
- ✓ Favorecer el desarrollo de una capacidad.
- ✓ Corregir y apuntalar una habilidad.
- ✓ Guiar una práctica

2. En tanto mediación social y pedagógica implica:

- Vincular los contenidos generales a enseñar con las necesidades, idiosincrasia y la cultura del grupo.
- Proponer actividades, discusiones, profundizaciones, ejercicios que favorezcan el tratamiento de los contenidos, teniendo en cuenta necesidades, intereses y cultura de los/as estudiantes.
- Favorecer el intercambio a partir de expectativas y concepciones.
- Ampliar conocimientos y perspectivas particulares, brindando información, otros puntos de vistas y experiencias.

Vincular la enseñanza al contexto particular y a las situaciones específicas.

3. Es un sistema de relaciones e interacciones reguladas entre sujetos con roles diferenciados que supone la existencia de:

- Alguien que conoce lo que enseña y confía en la posibilidad de aprender de los/as otros/as.

- Alguien que acepta participar de la enseñanza.
 - Una asignatura, materia o contenido a enseñar, considerado válido y valioso de ser aprendido.
 - Un ambiente que facilite el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.
4. Configura una secuencia metódica de acciones:
- No ocurre de modo espontáneo.
 - Es una actividad sistemática.
 - Implica un proceso interactivo entre los/as participantes, según valores y resultados que se busca alcanzar.

Recapitulando, la enseñanza es una acción intencional, voluntaria y conscientemente dirigida para que otro/s aprenda/n lo que no puede/n aprender solo/s, de modo espontáneo o por sus propios medios. Tal como expresa Fenstermacher (1989), la tarea del profesor no consiste en transmitir un contenido, sino permitir que los estudiantes tomen posesión de éste donde quiera que se halle.

Si bien entendemos que enseñar es ayudar a aprender, destacamos que los procesos de enseñanza difieren en calidad o idoneidad práctica. En este sentido, en la nueva agenda didáctica se indaga acerca de las buenas prácticas y buena enseñanza.

Aunque de una semántica borrosa, el concepto de buenas prácticas en general está en el núcleo de la investigación educativa desde hace mucho tiempo. De acuerdo con Van Haecht (1998), la búsqueda de referentes de buenas prácticas e instituciones modélicas figuraba en escritos de inicios del S.XIX. La idea de buenas prácticas aparece vinculada a las de innovación, calidad, evaluación, entre otras y forma parte del repertorio de conceptos de políticas sociales y educativas.

En la identificación de buenas prácticas se busca modalidades diversas de responder, con eficacia y satisfacción de los participantes, a las diferentes demandas (en este caso educativas) del contexto (Benavente, 2007). En ese sentido, el concepto de buenas prácticas es aplicable a cualquier ámbito de la actividad humana, desde las políticas hasta las acciones específicas de sujetos individuales.

Dos características fundamentales son de destacar cuando se afronta una investigación bajo el paraguas semántico de las buenas prácticas:

- La bidimensionalidad del concepto de práctica. Las teorías de la acción del grupo Harvard (1950) señalan que ésta es una realidad objetiva y subjetiva a la vez, es algo que se hace y algo que tiene un sentido, un acto personal y una realidad cultural.

- El concepto de **buenas prácticas** se enriquece en aquellas formulaciones en las que la práctica se transforma en praxis. Este concepto *incluye componentes éticos y orienta la práctica a la mejora de las situaciones en las que se analiza*. Praxis que, en términos de Freire (1970), es reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Una buena práctica mejora el *statu quo* de las cosas y de las personas. La praxis tiene por objetivo transformar la realidad y mejorarla.

La literatura anglosajona refiere al concepto de mejores prácticas que tiene, a su vez, una cualidad relativizadora, *es lo mejor que se puede hacer en un determinado marco de condiciones, lo inmejorable, algo contextualizado*.

Los principales problemas que plantea el concepto de buena práctica como punto de partida para la investigación pertenece a dos órdenes de decisiones: 1) los

ámbitos sobre los que se desea analizarla y 2) los criterios que permiten identificar una acción como buena práctica con suficiente rigor y fiabilidad.

Por su parte, la buena enseñanza Porta y Sarasa (2008) refiere a *las buenas acciones docentes, identificadas por la intuición, la sabiduría práctica y la espontaneidad*. La buena enseñanza no se define por su éxito en términos de buenos resultados de aprendizaje (los suponen), sino por su *fuerza moral* y por su *fuerza epistemológica* (Fenstermacher, 1989). Se preocupa y promueve *aprendizajes profundos* involucrando a los estudiantes en actividades desafiantes, que despierten curiosidad y se concreta en docentes que tienen: "... *la habilidad de ocupar a sus estudiantes en algo que les resultará fascinante porque es tan inesperado y porque alguien los considera con seriedad*" (Bain, 2012:72).

Metodología

Nos posicionamos en el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo con el objetivo de aproximarnos a la comprensión del conocimiento y las prácticas de Psicólogos/as que ejercen la profesión docente.

La estrategia metodológica es el estudio de casos (Stake, 1994) con múltiples instrumentos de recolección de información empírica: entrevistas en profundidad; observaciones no participantes de clases y materiales curriculares.

En esta oportunidad trabajamos con 14 docentes (Psicólogos y Licenciados en Psicología) principiantes y experimentados a cargo de asignaturas específicas o de orientación al campo profesional de la carrera Licenciatura en Psicología de la mencionada unidad académica, a los/as que entrevistamos.

Dichos profesores/as fueron seleccionados como ejemplos de buenas prácticas de enseñanza por una muestra de estudiantes (n= 55), a quienes aplicamos un cuestionario.

En el siguiente cuadro discriminamos los 14 profesores distinguidos sobre la base del nivel o curso en los que se desempeñan y porcentual de selección alcanzado.

Cuadro N°1: Casos de Buenas prácticas de enseñanza

Porcentaje alcanzado	Cantidad de docentes seleccionados por curso				
	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año
50 a 70%	1	2	1	1	1
29 al 49%	1	1	2	2	2

Fuente: Cuestionario de estudiantes.

La mayoría de los/as profesores/as (Psicólogos y Licenciados en Psicología) acredita una antigüedad en la carrera entre 2 y 10 años y dos de ellos, más de 10 años. Cinco son principiantes (1 a 5 años de ejercicio docente) El 40 % realizó

posgrados en su campo profesional (Especializaciones y Maestrías) y los menos (20%), Especialización en Docencia Universitaria o en Metodología de la Investigación.

Asimismo, también focalizamos la mirada en una de las cátedras de 2°, para lo cual analizamos actas acuerdos de 2017 y 2018 realizadas entre el profesor de la sede y los de equipos docentes de las restantes, de la asignatura elegida, su programación, muestras de trabajos prácticos, evaluaciones parciales, portfolios de los/as estudiantes e informe final individual. Estos instrumentos dan cuenta del pensamiento del profesor, de los supuestos subyacentes en las decisiones y de las reflexiones metacognitivas en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, logros alcanzados en tanto aprendizajes construidos.

En suma, tratamos de definir dispositivos que permitiera al colectivo profesional docente “explicitar el conocimiento y convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal” (Diker y Terigi, 2003:109).

Presentación y discusión de resultados

I. El contexto de estudio

La Licenciatura en Psicología es una carrera que se dicta en 4 sedes de la Universidad de referencia. El estudio exploratorio-descriptivo se realizó en una de ellas.

Las unidades académicas de cada sede cuentan con salas climatizadas, equipamiento informático y otros recursos y materiales curriculares disponibles en la Biblioteca Especializada y Sala de Informática.

El cuerpo docente de la carrera está constituido por profesionales con distinta titulación: Psicólogos, Licenciados en Psicología, Médicos Neurólogos, Médicos Psiquiatras, entre otros.

Los docentes y coordinadores de todas las sedes se mantienen en permanente contacto y comunicación. Los equipos docentes unipersonales lo hacen para consensuar la planificación de la materia a cargo conforme un formulario base y un acta acuerdo institucional, vía skype.

El plan de estudio consta de 35 materias distribuidas en dos ciclos: 1) Ciclo de Orientación que abarca 1° y 2° años y 2) Ciclo de Profesionalización que incluye de 3° a 5° año.

De los 35 docentes, mostramos aquellos que ostentan titulación de Psicólogos o Licenciados en Psicología, en 25 materias de ambos ciclos:

Cuadro N°2: Psicólogos o Licenciados en Psicología a cargo de Cátedras

Ciclos	Orientación		Profesionalización		
	1°	2°	3°	4°	5°
Cursos					
Cantidad	2	6	6	8	3

Fuente: Plan de estudio

La mayoría de estos profesionales ejerce la profesión de modo independiente (consultorios privados) y/o dependientes en consultorios públicos en establecimientos del Estado (Centros de Salud Mental, Hospitales, Empresas, Asilos, entre otros).

Cada profesor/a tiene a cargo un grupo de aprendizaje que oscila entre 30 y 15 estudiantes, procedentes de capitales y localidades del interior de dos provincias vecinas.

II. Lo que dicen los estudiantes

Presentamos los resultados de los cuestionarios aplicados a la muestra de 55 estudiantes de la sede seleccionada.

Profesores seleccionados como casos de buenas prácticas de enseñanza

Los estudiantes describen como buenas prácticas de enseñanza a situaciones en las que aprendieron “cosas” que no olvidaron, realizaron actividades motivadoras e interesantes en las que asumieron futuros roles profesionales, trabajaron con casos concretos de la práctica profesional, tuvieron un papel activo y fueron protagonistas de sus aprendizajes.

Rasgos de los docentes caracterizados por sus buenas prácticas de enseñanza

Entre los rasgos personales de los docentes seleccionaron palabras de las cuales, las más recurrentes son: vocación; responsabilidad; compromiso; buen trato; claridad; didáctica.

Para Sánchez Blanco (2003), la vocación es el motor que dinamiza la enseñanza, es una condición sine qua non para el bien ejercicio de ésta:

“Aman lo que hacen, tienen vocación docente y son organizados en sus clases”(Enc.38-4° año).

“Se nota la vocación que tienen, hacen que te intereses por los temas (Enc.33-3° año).

Para Litwin (2008), la vocación docente es un elemento en ocasiones olvidado en estudios didácticos al momento de entender la práctica de la enseñanza, posiblemente por su implicancia en la tarea docente. No obstante, algunas indagaciones señalan que el docente con vocación de enseñanza reconstruye narrativas significativas con sus alumnos y emplea la escucha sensible, comprensión y compasión que son sus inquietudes en el acto de enseñar (Litwin, 2008 citada en Alvarez y Sarasa, 2007).

Por otra parte, el trato hace al vínculo pedagógico docente-estudiantes sustentado en el respeto mutuo, la confianza del profesor para compartir hitos de sus trayectorias formativas y animarlos a reflexionar (Bain, 2007):

“Tienen buen trato con nosotros y no se molestan cuando preguntamos, te ayudan a aprender” (Enc.11-1° año).

“Tienen mucha responsabilidad y compromiso con lo que hacen” (Enc.24-2° año).

“Nos tienen confianza y nos cuentan sus errores y temores de cuando eran estudiantes para hacernos reflexionar” (Enc.53-5° año).

La clave para comprender a los mejores docentes está en sus actitudes, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición a tomarlos en serio y dejar que asuman el control sobre su propia formación, y en su compromiso en conseguir que los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje cardinales y del respeto y acuerdo entre estudiantes y profesores (Bain, 2007:92).

Los rasgos subrayados como características de buena enseñanza: claridad, estimulación del interés e involucramiento de los estudiantes para el aprendizaje en clase, son consistentes con los hallazgos de Hativa (2000) y Carlos Guzmán (2009).

La claridad contribuye al desarrollo de la capacidad de comprensión de los contenidos enseñados, entendiendo ésta como su utilización en nuevas situaciones.

“Se destacan por la claridad al explicar y la didáctica de sus clases (Enc.49-3° año).

“Tienen didáctica para dar la clase, saben llegar para que entiendas mejor los temas” (Enc.20 -2° año).

La claridad- en tanto componente de buena enseñanza-, favorece los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes distinguidos muestran un alto compromiso con la comunidad académica y conciben la evaluación como una herramienta para ayudarlos y motivarlos a aprender (Bain, 2004).

“Son exigentes pero tienen flexibilidad en los exámenes y buscan diferentes maneras de comprobar si aprendimos”(Enc.31-3° año).

“Se preocupan para que sus alumnos aprendamos la materia y si comprendimos lo que enseñan” (Enc.44-4° año).

Estos rasgos destacados por los alumnos dan cuenta de docentes con concepciones de enseñanza centradas en los alumnos y sus aprendizajes.

Entre los rasgos profesionales de los profesores reconocidos por sus estudiantes como buenos docentes, destacan la autoridad pedagógica, esto es, saben mucho de su materia y transmiten pasión por el conocimiento que enseñan:

“Cuando enseñan ponen mucha pasión y eso se siente, relacionan lo que damos con lo que haremos al recibimos” (Enc.47- 4° año).

“Transmiten todo lo que saben con claridad, tienen mucha didáctica y te ayudan a aprender lo que enseñan, comprender los temas” (Enc.27-3° año).

“Preparan muy bien sus clases y las evaluaciones...bueno...esas son las materias que más nos sirven cuando estamos llegando al final” (Enc.51- 5° año).

“Trabajan con muchos recursos con actividades concretas, te hacen relacionar lo que damos en el teórico con la práctica y así comprendemos mejor lo que enseñan y lo que necesitamos para ejercer la profesión (Enc.48-5° año).

Los estudiantes señalan la variedad de técnicas que ponen en juego los docentes en sus clases, de recursos y materiales que median la enseñanza y las actividades que posibilitan la transferencia de los aprendizajes a situaciones de la realidad.

La organización es otra de las cualidades o rasgos identificados relacionada con los modos de presentar los contenidos, la ejemplificación, la claridad al explicar, la capacidad para responder dudas e interrogantes, enfatizar lo importante, sintetizar lo enseñado y evaluar el nivel de comprensión alcanzado (Carlos Guzmán,2009).

El saber erudito sobre la disciplina es visibilizado por los estudiantes como autoridad pedagógica, saber la materia e “investigar los problemas del campo disciplinar /profesional, pasión que transmiten en sus clases” (Enc. 54, 5° año).

Estos profesores además de saber, saben enseñar, lo que se observa en el modo de presentar los temas de sus materias, tienen predisposición para explicar “tantas veces como sea necesario”, paciencia para responder las preguntas, evalúan con rigor y flexibilidad. De este modo, lo disciplinar y lo pedagógico se complementan, se articulan la forma y el contenido.

Denotan dominio del campo disciplinar y habilidad para hacer comprensibles temas complejos, conocimientos acerca del aprendizaje y gusto por la enseñanza. Se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes generando un clima para que éste se logre, con los apoyos y mediaciones necesarios y confiando en sus capacidades, tal como expresa Bain (2004).

Aunque los rasgos personales y profesionales se solapan en el discurso de los estudiantes, los rasgos seleccionados difieren según el ciclo de la carrera. Los del ciclo básico priorizan las cualidades personales por sobre las características profesionales, mientras que los del ciclo superior, mostraron una tendencia hacia las últimas.

En suma, los rasgos de Psicólogos y Licenciados en Psicología con buenas prácticas de enseñanza, pueden sintetizarse en los siguientes indicadores: logros de los estudiantes y su satisfacción con la enseñanza brindada (Hativa, 2000).

III. Lo que dicen los profesores

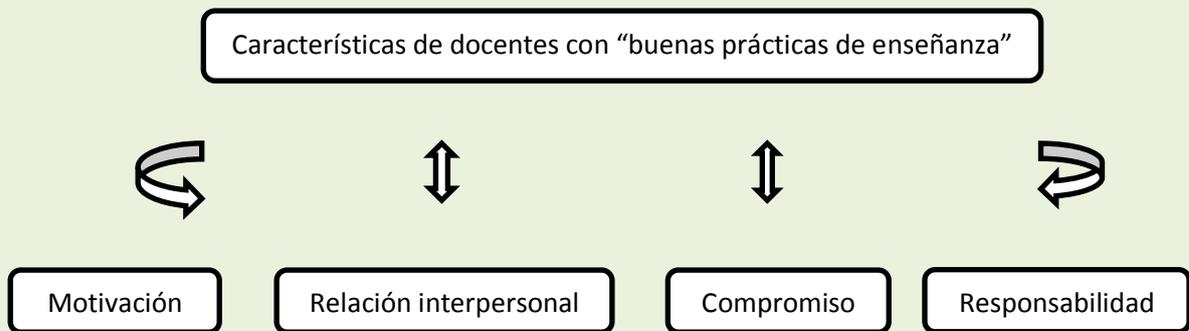
En este apartado presentamos las voces de los/as profesores/as reconocidos por sus alumnos como figuras clave en su trayecto de formación como Licenciados en Psicología.

Exponemos los resultados de las entrevistas conforme las dimensiones de análisis.

III.1. Características de docentes con “buenas prácticas de enseñanza”

Los profesores seleccionados aluden a figuras y espacios que constituyen referencias en su formación como docentes universitarios. Recuerdan que dichos referentes sabían mucho de sus materias y mostraban pasión por el conocimiento que enseñaban. Los/as docentes reconocen a dichos referentes como modelos que admiraban y a la vez, temían (Freud, 1982). Las figuras que incluyeron, dejaron marcas y de éstas tomaron algunos de los rasgos que los estudiantes detectaron en sus prácticas. No obstante, reconocen que no existe una única forma de actuar sino muchas. (Jackson, 2002). Además de estas figuras, relatan que algunas de sus vivencias personales, escolares y profesionales contribuyeron a la configuración de su sabiduría práctica. Se trata de docentes experimentados comprometidos con la tarea de enseñar, apasionados por lo que hacen e inquietos por encontrar diferentes formas de hacerlo.

En el siguiente esquema se exponen las sub-dimensiones de las “buenas prácticas de enseñanza” de los/as docentes noveles y experimentados destacados:



Los/as profesores conciben la motivación como los modos de dar respuesta a las expectativas de sus estudiantes acerca de cómo realizarán las diferentes actividades vinculadas con la futura práctica profesional y las razones que los y las movilizan a cumplimentarlas. Esta concepción es consistente con modelos de comportamiento expectación-valor. (Eccles y Wigfield, 1998)

Los experimentados caracterizan los valores como las actitudes de los/as estudiantes ante actividades de aprendizaje sobre dominios específicos (Psicología clínica, organizacional y laboral, forense y/o educacional) que devienen de una motivación intrínseca, de sus ideas en torno de los beneficios que implica su involucramiento en éstas. (Brophy, 1999)

Al mismo tiempo, sostienen que las creencias motivacionales operan como mediadoras potenciales de los aprendizajes. A modo de ejemplo, relatan las referidas a la auto-eficacia y autoestima que detectan ante las tareas asignadas. Especifican que la primera es la toma de conciencia por parte de los alumnos de sus capacidades para organizar y ejecutar acciones en pos de las metas (Zimmerman, 2000) y que, la segunda, a la eficacia personal suma la auto-confianza, el convencimiento de ser competentes para actuar.

Para los Psicólogos educativos, los estudiantes con auto-creencias positivas tienen metas académicas más desafiantes y muestran menor ansiedad a la vez que disfrutan de las actividades de aprendizaje que ejecutan. (Nieswandt, 2007)

Los y las docentes expresan que la motivación conjugan intereses personales, situacionales (situaciones de enseñanza) y por los tópicos de enseñanza. El último, estimulado por el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de los/as profesores/as, por su pasión por la enseñanza.

Relaciones interpersonales con los estudiantes

Consideran que las buenas prácticas de enseñanza requieren de profesores comprometidos y responsables con esta profesión. Hay que tener un amplio dominio de la disciplina, ser experto en lo que se enseña, tener un manejo pedagógico adecuado para interesar y despertar el gusto por la materia, fomentar y mantener buena relación con los estudiantes y tener objetivos claros.

Igualmente, ser autocríticos y formar alumnos críticos que pongan en cuestión saberes y conocimientos.

III.2. Pensamiento didáctico

Los y las docentes experimentados manifiestan que con la experiencia, ciertos saberes sobre las prácticas docentes se asientan como fruto de sus ensayos y errores. Durante el proceso de aprendizaje, éstos/as elaboran recursos experienciales (Delory – Momberger, 2014) propios, algunos de los cuales constituyen un saber tácito. Éste, sirve de anclaje al reflexivo, cuya función es correctiva. (Sennet, 2009)

Las sub-dimensiones del pensamiento del profesor refieren a las concepciones, creencias, visiones, imágenes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

Concepciones de enseñanza

Identificamos un espectro de concepciones acerca de la enseñanza en la muestra de docentes participantes en el estudio, dando cuenta de la diversidad de significados y sentidos propuestos por Davini (2009).

En general, los docentes noveles y experimentados de cátedras del ciclo Orientado concuerdan con la idea de enseñanza como transmisión de conocimientos. Flexibilizan esta imagen, la noción de enseñanza como mecanismo para promover el crecimiento y el desarrollo personal de los estudiantes, con énfasis en la dimensión socio-afectiva:

Al enseñar es importante saber transmitir los contenidos de la materia y tener en cuenta que abonamos al desarrollo personal de quienes aprenden por lo que la relación afectiva, el clima agradable de la clase es fundamental (FB).

Profesores/as experimentados de materias del Ciclo de Profesionalización (3° a 5° años) y del área de la Formación Profesional comparten concepciones relacionadas a la enseñanza como: a) organización de las actividades que implican la participación

activa de estudiantes a través de diversas estrategias didácticas y b) promoción de aprendizajes conducentes a modificar y/o enriquecer las ideas implícitas.

Dado que enseño a futuros Psicólogos lo hago proponiendo actividades dinámicas que los involucre y los ponga en situación de resolver casos o de aplicar la teoría en la interpretación de casos para que avancen desde sus ideas espontáneas a las científicas (RV).

A su vez, los profesionales docentes vinculados con las prácticas profesionales agregan la visión de la enseñanza como adiestramiento en habilidades, destrezas y adquisición de competencias profesionales.

Enseñarles a ser profesionales significa enseñar competencias propias del campo de la práctica profesional, tienen que saber, saber hacer y saber actuar (AM).

La mayoría de los/as profesores/as experimentados de asignaturas del ciclo de Profesionalización coincide con la idea de enseñanza como compartir y transmitir conocimientos y experiencias con las que sus estudiantes se van a encontrar en la futura vida profesional, trabajando con problemas y casos.

La enseñanza consiste en enfrentar a problemas y casos de la futura práctica profesional,...sólo de este modo van integrando conceptos, teorías, técnicas diversas...soy de la idea que se aprende a hacer, haciendo con la guía u orientación del profesor... (PNO).

Los dos profesionales de mayor antigüedad, estiman que en tanto docentes actúan como mediadores entre el contenido y los estudiantes y pretenden proporcionar andamios para la apropiación de los conocimientos de sus disciplinas, desde un enfoque didáctico problematizador. Asimismo, asumen una perspectiva crítico-reflexiva en relación a la realidad del campo laboral y toman decisiones acerca de lo es epistemológicamente relevante en el trayecto formativo de los estudiantes de la carrera (Ortiz, 2002; Alcalá, 2002).

En este panorama de diversidad semántica, la enseñanza implica más que conocer y dominar técnicas, procedimientos y medios, requiere tomar conciencia de la complejidad de esta práctica sustantiva que caracteriza el "ser docente"- lo diferencia del experto en la disciplina o profesión- y confiere capacidad para la toma de decisiones fundadas.

Concepciones de aprendizaje

Los ingresantes tienen que aprender el oficio del estudiante en el ámbito universitario y no sólo introducirse en campos de conocimientos académicos:

Los alumnos aprenden dos cosas, a ser estudiantes universitarios y de modo activo a interpretar los objetos de estudio de las disciplinas psicológicas...me doy cuenta de que lo lograron cuando logran aplicar lo aprendido en una nueva situación. (ARR)

Dicho aprendizaje es un proceso de enculturación por el cual los estudiantes de la carrera se integran de manera gradual a una cultura de prácticas sociales (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Por otro lado, en concordancia con concepciones de enseñanza como confrontación con el saber y aportar las ayudas para hacerlo propio (Meirieu, 2006) y/o capacidad de producir los efectos esperados de modo sostenido (Bunge y Ardila, 2002), los docentes expresan teorías constructivas del aprendizaje:

Cuando los alumnos aprenden hay un proceso de construcción de sus conocimientos desde lo que ya saben y sus experiencias previas (LG).

En este caso, se considera el papel del conocimiento pre-existente, es decir habilidades, creencias y conceptos que influyen significativamente en lo que perciben del medio, en el modo de organizar e interpretar el mundo.

Como profesora pretendo que aprendan a aprender, a comprender las teorías que necesitan para resolver los casos de la práctica de la profesión (RA).

Se alude al proceso de reestructuración, al conocimiento como interpretación de la experiencia que promueve y a la vez limita los procesos de construcción de significados (Putnam y Borko, 2000: 225). Los esquemas operan a manera de filtros de las experiencias y promover su re-elaboración es una condición necesaria para que los/as estudiantes comprendan, es decir, aprendan en profundidad (Entwistle, 1988).

Pienso que un buen profesor se caracteriza por su pericia al ponerlos en situación en una clínica, empresa, equipo interdisciplinario, y consigue que alumnos alcancen significativos logros académicos, adquieran un aprendizaje profundo y significativo y estén satisfechos con la enseñanza de sus docentes (OCM).

Esta idea es consistente con lo sostenido por Hativa (2000) y Kane, et al., (2002) respecto de la forma-contenido para alcanzar resultados de calidad. Hablamos de un aprendizaje situado en el que los significados construidos dependen de la actividad que se realice, del contexto y de la cultura de pertenencia (Díaz Barriga Arceo, 2003).

En este sentido “La forma en que una persona aprende un conjunto concreto de conocimientos y habilidades, y... la situación en la que aprende... se convierten en partes fundamentales de lo que se aprende” (Putnam y Borko, 2000: 257).

Concepción de evaluación

De acuerdo con los docentes, la evaluación incluye tres cuestiones: los aprendizajes de los estudiantes, los procesos de enseñanza y la programación de la materia.

Los fragmentos seleccionados refieren a la evaluación de los aprendizajes como *parte* del proceso de interacción entre profesores/as y alumnos, estructurada con la enseñanza y el aprendizaje a modo de mecanismo interno de control (Camilloni et al, 1998):

Al evaluar puedo analizar si avanzaron en el proceso y cuáles son sus logros, puedo controlar si alcanzaron los objetivos que propuse al planificar (PNO).

Busco que aprendan a evaluarse entre ellos, sus habilidades y conocimientos porque así trabajarán a futuro (RA).

También aparece como instancia de apropiación de contenidos que informa sobre el proceso y ayuda a avanzar (Anijovich, 2017)

Es el momento en que puedo tener una idea de sus aprendizajes de los conocimientos y procedimientos propios de cada campo de la Psicología...me ayuda a ver si debo retomar algo que ofrece dificultades o puedo avanzar con mi programación (AR).

Estas ideas dan cuenta de evaluación formativa, de instancias didácticas que proveen información para ser usada como feedback para modificar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje (Paul Black and Dylan Wiliam, 1998, citados por Camilloni). Cumple su función cuando los/as alumnos/as reciben información sobre su desempeño y orientaciones de cómo mejorarlo resolviendo sus dificultades y errores.

Es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y su finalidad es decidir acerca de la aprobación de los estudiantes asignándoles una calificación:

La evaluación es una pata de la enseñanza y del aprendizaje y mediante ella calificamos a los estudiantes para certificar si adquirieron los conocimientos de la Psicología para poder trabajar en el futuro (RV).

La concepción de evaluación, su sentido pedagógico –de acuerdo con Álvarez Méndez-, el del acto de conocimiento y ejercicio de la acción ética:

Pienso que la evaluación para calificar los aprendizajes es un encuentro con mis alumnos para ver qué aprendieron y ver a la vez qué aprendo yo con cada grupo...me sirve para saber cuáles son sus conocimientos y lo que no saben todavía... (ARR).

Lo difícil es ser objetivos y justos...no es fácil evaluar lo que aprendieron, tal vez si darse cuenta de si leyeron y reproducen lo leído... (AM)

En este sentido, es más que una cuestión técnica centrada en la objetividad, es además, un asunto de ética focalizada en la acción justa.

Además de esta perspectiva de la evaluación centrada en la dimensión ética, es decir servicio de los aprendizajes (por qué y para qué evaluar), emergen concepciones con foco en la selección social, esto es, en el control y la medición:

Tenemos que evaluar para certificar quiénes realmente saben de esta profesión, tenemos que calificarlos y aquellos que no alcanzan los conocimientos y habilidades que se requieren, deben recursar la materia y a veces pensar si es esto lo que realmente quieren (MA).

Asimismo, para los estudiantes lo que forma parte del examen o instancia de evaluación es válido, lo que debe aprender y cómo lo debe hacer, por eso, la evaluación legítima saberes y configura aprendizajes, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

Siempre antes de evaluar digo a mis alumnos qué deben saber, qué tienen que estudiar cómo tienen que estudiar para resolver las situaciones que voy a plantear, destaco lo más importante que deben saber (LG).

Los diversos constructos dan cuenta de la evaluación de los procesos de aprendizaje para conocer los logros de cada estudiante, calificarlo y promoverlo; ayudarlo en el proceso de aprendizaje y además, de la calidad de la docencia.

La evaluación cumple una función pedagógica, se vincula con los procesos de formación de los sujetos y no se agota en la acreditación ni en la calificación de un examen.

La primera constituye la necesidad institucional de certificar el aprendizaje de conocimientos curricularmente previstos y de asignar una calificación conforme escalas predeterminadas para la promoción o no del estudiante de acuerdo con el Régimen pedagógico de la unidad académica.

IV. Lo que dicen que hacen los profesores

Los profesores manifiestan acordar con sus pares académicos de otras sedes los núcleos básicos y derivados de los contenidos, el tipo de actividades de aprendizaje y los modos de evaluación y cronograma de trabajos prácticos y de evaluaciones, antes de planificar sus proyectos pedagógicos. Estos acuerdos se registran en un acta que se entrega a la Coordinación.

De acuerdo con los lineamientos institucionales:

- Elaboran la planificación sobre la base de una grilla institucional que consta de dos partes: 1) diseño del proyecto y 2) evaluación de la propuesta didáctica. La primera se entrega al inicio del dictado y ambas, al finalizar el cursado.
- Evalúan mediante dos trabajos prácticos, un examen parcial escrito individual, un coloquio integrador final y una nota conceptual en torno a diferentes competencias que deben desarrollar y acreditar los estudiantes al finalizar el cursado de cada materia. Las competencias se discriminan en transversales y específicas con diferente nivel o grado de complejidad por ciclo.
- Entregan algunos ejemplares de los trabajos prácticos, la totalidad de trabajos del examen parcial y ejemplos del coloquio integrador.

Ejemplificamos los acuerdos entre docentes de dos sedes en una de las cátedras de 2° año de la Licenciatura en Psicología.

En la fundamentación exponen en primer lugar, los aportes de la materia a la formación del Licenciado en Psicología, fundamentos teóricos que le permitirán una toma de posición respecto a su futura práctica profesional y son a la vez, un saber propedéutico para el abordaje de cátedras posteriores.

Además, señalan las articulaciones verticales con materias de 1°, 3°, 4° y 5° años, re-significando y ampliando los conocimientos previos adquiridos en 1° y abordando las teorías en sus contextos de origen y evolución.

Los objetivos apuntan a la comprensión de fundamentos y principios, a la identificación de conceptos tensores en la evolución de teorías, al desarrollo del juicio crítico respecto de las teorías, a afianzar el vocabulario técnico y a la articulación de los contenidos de la materia con otras áreas del conocimiento y la cultura.

Presentan los contenidos organizados en unidades que contienen los núcleos básicos y derivados, y consignan los objetivos específicos y la bibliografía por cada unidad.

Entre las estrategias de enseñanza proponen: análisis de casos, talleres de discusión y de lectura, exposición dialogada y clases especiales.

Los talleres de discusión se realizan con documentales, extractos de películas; casos clínicos con la finalidad de relacionar la teoría y la práctica, estimular el pensamiento reflexivo, la discusión crítica y el desarrollo de hábitos de expresión oral.

En los talleres de lectura se trabajan los textos más complejos y que generan dificultades de comprensión en base a guías e intercambios grupales.

También, analizan casos paradigmáticos de cada uno de los exponentes de las teorías y en las clases especiales, profundizan algunos temas que exponen oralmente en grupos.

De acuerdo con el régimen pedagógico pactan el cronograma de evaluación del único examen parcial, de los dos trabajos prácticos y del trabajo integrador final, de los cuales entregan evidencias a las autoridades.

Los exámenes parciales son útiles para las autoridades, brindan información general y permiten diagnosticar errores más frecuentes. La suma de éstos, de los trabajos prácticos e integrador final, más la nota conceptual de las competencias desarrolladas constituyen la evaluación certificadora que permite observar y evaluar los logros finales de un proceso de aprendizaje, otorgar una calificación y decidir la promoción. A la vez, facilitan la comparación alumnos y docentes

Señalan que seleccionaron los instrumentos en función de las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje acordadas, de los contenidos y de los objetivos propuestos.

Entre las actividades de modalidad oral, figuran exposición de temas, debates, presentaciones y defensas de trabajos; de modalidad escrita, pruebas semi-estructuradas; resolución de situaciones problemáticas, portafolios e informes de casos.

También acuerdan la modalidad de evaluación del proceso basada en la observación sistemática mediante fichas de seguimiento y lista de cotejo o control.

Además, intercambian ideas acerca de otras actividades de gestión curricular en relación con sus espacios:

- a) visitas a instituciones vinculadas directamente con los contenidos de las cátedras o con actividades del campo de la práctica profesional;
- b) conferencia de especialistas invitados;
- c) actividades inter-cátedras

Expresan también acordar la planificación y ejecución de actividades de investigación y de extensión. Ambos tipos de actividades son remuneradas por la unidad académica.

Respecto de las primeras, pactan temas u objetos-problemas para trabajar en cada sede o nodo articulado inter-sedes.

Generalmente, las actividades de extensión se concretan en cada sede conforme la disponibilidad temporal de los docentes.

Conclusiones

Generalmente, la falta de una formación pedagógica sistemática de los/as Licenciados/as en el ámbito universitario conduce a pensar que sus intervenciones áulicas adolecen de esta dimensión del CPD. Sin embargo, éstos/as no enseñan las materias de la carrera como las estudiaron o como la conocen los/as especialistas en la disciplina. De modo consciente o inconsciente adaptan, reconstruyen, transforman y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a sus estudiantes. Esto es,

construyen y re-construyen Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) en la praxis docente.

Las y los profesores participantes en el estudio destacados por los/as estudiantes-dan cuenta del enriquecimiento de este constructo en términos de hipótesis de progresión. Particularmente, algunos experimentados/as, develan experticia en función del impacto de sus intervenciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje y espacios de formación en el oficio del Psicólogo.

El CDC de los casos analizados revela un continuum de concepciones y posicionamientos en torno a los componentes de la triada didáctica, lo que permite inferir que la estrategia institucional de acuerdos y planificación entre pares de las diferentes sedes coadyuva –en parte- a la mejora de las prácticas profesionales docentes.

El estudio aporta una aproximación al constructo y se constituye en un insumo significativo para repensar las líneas de acción de la formación docente continua.

Referencias Bibliográficas

Alcalá, María Teresa. (2002). *El conocimiento del profesor y enfoques didácticos*. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades. UNNE. pp. 1-29.

Anijovich, R. (2013). *Profesores reflexivos para “repensar lo pensado”*. Suplemento educativo del Diario Clarín, Buenos Aires, 25 de marzo de 2013. Recuperado de: http://www.clarin.com/educacion/Profesores-reflexivos-repensar-pensado_0_890311172.html

Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Álvarez, Z. & Sarasa, M. C. (2007). Una mirada a la buena enseñanza desde los relatos de profesores y alumnos. En M. Borgström & L. Porta (Eds.). *La formación de profesores en Suecia y Argentina: lecturas y perspectivas convergentes* (pp. 107-132). Edición bilingüe español-inglés. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*; (2da. Ed.). Valencia: PUV. Cap. 3 y 5.

Bain, K. (2004), *What the best College Teachers do?*, USA, Harvard University Press

Bain, Ken. (2012). “¿Qué es la buena enseñanza?”. *Revista de Educación*, Número 4, Año 3. Facultad de Humanidades. UNMDP. pp. 63-74

Benavente, A. (2007). *Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps*. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés pour la mise en oeuvre du curriculum”. Junio 2007. Extraído el 13 de marzo de 2012.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminaire_Maurice_juin07/5eSeminaire_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf

Brophy, J. (1999). Hacia un modelo de los aspectos de valor de la motivación en la educación: Desarrollo del aprecio por ... *Psicólogo educativo*, 34 (2), 75-85.

Bunge, M. y Ardila R. (2002), *Filosofía de la psicología*, México: Siglo XXI Editores

Camilloni A.E.W. de, Celman S.C., Litwin E.y Maté M.C. P. de (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Carlos Guzmán (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio, *Perfiles Educativos / Tercera época*, vol. XXX, núm. 123, 2009 / IISUE-UNAM

Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*; (1ra. reimp.). Buenos Aires: Santillana.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 5, N° 2. <http://redie.uabc.mx>. 10 pág

Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Eccles, JS, Wigfield, A, Schiefele U. 1998b. Motivation. See Eisenberg 1998, pp. 1017– 95

Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires; Paidós.

Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Aiqué. Buenos Aire

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza, I*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión.

Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). En: http://redie.uabc.mx/vol3_n2/contenidofernandez.html.

Freud, S. (1892-1893). *Sobre la psicología del colegial. Obras completas Tomo 2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Hativa, N. (2000), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*, Dordrecht/ Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Kane, R., S. Sandretto y Ch. Heath (2002), "Telling Half of the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics", *Review of Educational Research*, verano, 72 (2), 177-228

Korthagen, F. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, USA, Lawrence Erlbaum Associates

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 1-25.

Medina Moya, J. (2006). La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Buenos Aires: Lumen.

Meirieu, P. (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó

Nieswandt, M. (2007). Student Affect and Conceptual Understanding in Learning Chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 908-937.

Ortiz, M.C. Concepciones epistemológicas y pedagógico-didácticas de los formadores de formadores en torno a la formación docente. Tesis Maestría. Facultad Humanidades, UNNE, 2002.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 2da. ed.

Porta, L. y Sarasa, M.C. (Comp.). (2008). "Introducción", en *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Facultad de Humanidades. UNMDP. pp. 7-22.

Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En Biddle, Bruce J.; Good, Thomas L. y Goodson, Ivor F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós. pp. 219-309.

Sánchez Blanco, Gaspar Reseña de "Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas" de Jean P. Astolfi Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 1, 2003, pp. 225-226 Zaragoza, España, Universidad de Zaragoza Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417125>

Stake, R. (1994). Case Studies. En N. Denzin; Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). California: Sage.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1– 21

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente en La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

Sanjurjo, L. (2012). "La clase: un espacio estructurante de la enseñanza". *Revista de Educación*, Año 2, Nro. 3. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. EUEM. pp. 71-84

Torres, R.M (1998) ¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. México: SEP.

Van Haecht, A. (1998): *La escuela va a examen*. Madrid, España: Biblos.

Zabalza, M. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20 (3), 17-35.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds). *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York, NY: Kluwer.



RESEÑA TESIS DE LICENCIATURA

“LAS CONCEPCIONES SOBRE LAS “BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA” DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE”¹

Marcelo Alejandro Alegre ²

Esta tesis se enmarcó en el estudio del Conocimiento Profesional Docente (CPD) y buenas prácticas en la universidad, evidenciando la confluencia de los campos disciplinares y profesionales y los trayectos de formación y desempeño de los docentes, así como los posicionamientos éticos fundamentales respecto al ejercicio de la docencia en el nivel y de preocupación por los aprendizajes de los estudiantes.

Poder incluir las voces de los estudiantes en el estudio de los CPD y las buenas prácticas de enseñanza nos permitió ampliar el análisis del mismo y reflexionar a partir de sus valoraciones presentando numerosas ventajas, relativamente válidas respecto a una variedad de indicadores de la efectividad docente, y de utilidad para los profesores como información sobre su desempeño docente. Es así, que las concepciones de la enseñanza, resultan pertinente para pensar la calidad del aprendizaje. De allí, se buscó comprender la tarea del docente en el ámbito universitario, para posibilitar conocimiento sobre dicho campo y en búsqueda de resultados que sirvan como aporte al mejoramiento de la calidad educativa.

Es por ello, que el problema de la investigación surge ante el interrogante de cuáles son las concepciones referidas a las buenas prácticas de enseñanza universitarias que sostienen los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, para un aporte a la evaluación de los procesos de enseñanza que construyen los estudiantes universitarios de un campo profesional específico y su vinculación con la cultura académica concreta. Por lo expuesto, este trabajo presentó como objetivo estudiar las concepciones referidas a las “buenas prácticas de enseñanza” en la universidad que sostienen los estudiantes de Ciencias Económicas de la UNNE durante los diferentes años de cursado.

En cuanto al trabajo metodológico, se ha decidido realizar la recolección de datos mediante encuestas con preguntas abiertas y cerradas a cien (100) estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas; el instrumento utilizado fue la encuesta, la cual consistía en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Para ello se tomó como modelo la encuesta del Grupo de

¹Tesis para aspirar al grado académico de Licenciado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Directora: Dra. Patricia Demuth. Defensa: 21 de Junio de 2018. 91 páginas.

² Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNNE). Docente de Práctica Docente y Metodología de la Investigación en el Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol, Chaco-Argentina. Domicilio: Obligado 4780, Barranqueras. Cel: 3721430333. Mail: marcealegre2013@yahoo.com.ar

Investigación en Educación y Estudios Culturales, pero se modificó para adaptarlo a nuestra muestra.

Dichas encuestas fueron abordadas en el espacio curricular Macroeconomía I, que corresponde al Tercer Nivel de las tres carreras trabajadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Macroeconomía I es dictado por una profesora, que conforma uno de los casos de estudio del proyecto mayor (PI H016/11. “Construcción del conocimiento profesional docente en la Universidad”, dirigido por la Profesora Alcalá, M. T.), identificada como “buena docente” por la institución. Esta selección se debe a que ésta tesis se desprendía como una de las líneas del mencionado proyecto.

Para la aplicación de la encuesta se pactó con previo aviso a la profesora a cargo, 30 minutos para la realización de las mismas, en tres horarios diferentes: por la mañana de 8:00 a 8.30hs (primer turno) y por la tarde de 14:00 a 14:30hs (segundo turno) – 16:00 a 16:30hs (tercer turno). Los estudiantes que participaron, de modo voluntario, correspondían a tres divisiones diferentes del mismo espacio curricular, dado que debíamos completar 100 encuestas.

Podríamos describir, que a partir del tratamiento de la información, en los primeros niveles, los estudiantes en la selección de características que presentan sus concepciones, priorizan las características profesionales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”, evidenciando que los docentes se destaquen más en aspecto profesional que en lo personal, dado que las consideran más importantes. Por otro lado, los estudiantes de los últimos niveles, en la selección de características que presentan sus concepciones, priorizan las características personales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”, entendiendo como importantes las cuestiones valóricas del deber ser y el saber convivir.

También hemos comparado las concepciones de los tres perfiles estudiantiles de ingreso y graduación, estableciendo relaciones y distinciones entre los mismos. Hemos evidenciado que para ambos niveles – primeros y últimos- de las carreras, la responsabilidad, en tanto atributo valórico, es el componente fundamental que configura las “buenas prácticas de enseñanza” y que independientemente del nivel la concepción sobre las buenas prácticas de enseñanza, se fundamenta en el conjunto de los aspectos personales y profesionales, constituyéndose a partir de las características correspondiente a cada aspecto que están legitimadas por las necesidades/demandas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas.

Además, en relación a las concepciones de los estudiantes sobre las buenas prácticas de enseñanza, se consideró que los métodos utilizados por sus “buenos” profesores, tienen por influencia tres actos fundamentales: los actos lógicos, donde se involucran la pericia de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar. También, los actos psicológicos de la relación docente-alumno, donde se implica que el primero motiva, alienta, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia; y por último, los actos morales, los cuales se refieren a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión.

Lo evidenciando en sus resultados, nos permitió confirmar que las concepciones de los estudiantes referidos a las “buenas prácticas de enseñanza” en la universidad que se relevan en los primeros y últimos años de las carreras de Ciencias Económicas, pueden describirse como concepciones centradas en la orientación hacia el alumno y el aprendizaje. Entendiendo que la comunicación se ordena desde el aprendizaje del alumno, es decir, el profesor es facilitador y responsable del aprendizaje, el alumno construye el conocimiento en el marco teórico del profesor y el conocimiento es el producto de la construcción del estudiante. Estos aspectos profesionales y personales son claramente características constitutivas al sujeto que desarrolla esta acción educativa, y están otorgadas por el estudiante a partir de su propia representación.



RESEÑA TESIS DE MAESTRÍA

“LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA MEDIA Y DEL TRABAJO DEL PROFESOR. UN ESTUDIO DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO URBANO Y RURAL DEL CHACO”¹

Johanna Malena Jara ²

Introducción

El objeto de estudio – Planteo del Problema de la investigación

En esta investigación nos proponemos explorar los sentidos que construyen las familias acerca de la educación media en el ámbito urbano y rural de la Provincia del Chaco, desde tres ejes de análisis: los sentidos atribuidos a la escuela media, al trabajo del profesor y el propio rol de las familias en la escolarización de sus hijos; así como las relaciones que sostienen con las instituciones educativas.

Se trata de conocer las opiniones que tienen las familias sobre el trabajo de los profesores y de la escuela media en relación con las funciones, tareas, responsabilidades y demandas que plantean, como así también las asumidas por ellas en relación con la actividad escolar de sus hijos y las relaciones que sostienen con las escuelas, en un espacio y tiempo social, en un contexto con características particulares, histórico, social, político e institucional en el que cobran sentido.

Asimismo, este estudio se diferencia de otros estudios sobre escuela media, porque incorpora la mirada sobre el contexto rural. Nos interesa en tanto se trata de un área poco explorada por los investigadores en educación, sobre todo en lo concerniente a la educación secundaria, dado que hasta no hace mucho tiempo no había escuelas secundarias en estos contextos. Asimismo, la mirada de las familias sobre la educación secundaria también resulta relevante en este trabajo, en tanto que no encontramos estudios sobre este tema en educación rural que se aborden desde esta perspectiva.

Entendemos que en el estudio de la escuela secundaria confluyen muchos elementos que la configuran, le dan sentido, singularidad y en esta construcción de escuela secundaria no solo interviene el contexto social y regional de la escuela, la

¹Tesis para la obtención del Título Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)-Facultad de Ciencias Agropecuarias (UNER)-INTA. Directora María Delfina Veiravé. Fecha de defensa 10 de abril de 2017. 224 páginas.

² Licenciada en Ciencias de la Educación (UNNE). Magister en Educación y Desarrollo Rural por la Universidad nacional de Entre Ríos- UNER- Auxiliar Docente con funciones en el Instituto de Ciencias de la Educación-Facultad de Humanidades-UNNE. Domicilio: Mz 00, Pc 58, Barrio Felipe Gallardo, Resistencia, Chaco. Teléfono: 0362-154302044. Correo electrónico: jara.johannamalena@gmail.com

historia, las condiciones materiales, las políticas educativas e institucionales, sino también lo que sus actores hacen y piensan de ella.

A partir de este planteo, entendemos en esta investigación que los sentidos que los que las familias le dan a la escuela secundaria, son una configuración dinámica en la que confluyen experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado e intentos de transformarlas.

El debate en torno a la escuela secundaria no es un tema reciente pero adquiere relevancia actualmente en función a los profundos y vertiginosos cambios sociales, familiares, económicos y políticos que ponen en cuestión la función de las instituciones de nuestra sociedad; la escuela y la familia no están exentas en este sentido.

Estas transformaciones derivaron en múltiples procesos de fragmentación, desinstitucionalización, pobreza, desigualdad educativa; en efecto, los procesos de desinstitucionalización afectaron tanto a la escuela como a la familia. En este marco circula un sentimiento generalizado de incertidumbre y desconfianza en las instituciones educativas, principalmente en la escuela media; se piensa que la escuela ya no es como antes, se perdió la expectativa de que mediante la certificación escolar se ingrese inmediatamente al mercado laboral y la posibilidad de ascenso social; al extremo de que los jóvenes se encuentran en la encrucijada de si tiene sentido asistir a la escuela secundaria.

En este sentido, en la actualidad nuestras instituciones (tanto la escuela como la familia) se ven afectadas por los procesos de cambios sociales, poniendo en tela de juicio la función que le corresponde a cada una, redefiniendo la trama de relaciones entre los diferentes actores de la educación, suscitando sentimientos de inseguridad y malestar. En este escenario, el trabajo del profesor está inserto en la institución educativa y, cuando esta es cuestionada, lo es también el rol y las funciones de sus actores.

En este escenario nos planteamos: *¿Qué sentidos construyen las familias acerca de las funciones y fines de la escuela de enseñanza media en los contextos urbanos y rurales de la provincia del Chaco? ¿Qué sentidos construyen las familias respecto del trabajo del profesor de enseñanza media en estos contextos? ¿Qué características asumen hoy, el rol de las familias en torno a la escolarización de sus hijos y asimismo, las relaciones que sostienen con las escuelas secundarias en los contextos que nos proponemos estudiar?*

Los objetivos generales que se plantean en la investigación son:

- Explorar los sentidos que construyen las familias acerca de las escuelas secundarias localizadas en el ámbito rural y urbano de la provincia del Chaco
- Explorar los sentidos que construyen las familias acerca del trabajo de los profesores, en sus diversos ámbitos de actuación en escuelas medias, pertenecientes a diferentes contextos: rural y urbano de la provincia del Chaco
- Explorar los sentidos que construyen las familias acerca de su propio rol en la escolarización de sus hijos, en los diversos contextos de estudios de la provincia del Chaco: urbano y rural.
- Caracterizar las relaciones que las familias sostienen con las escuelas secundarias en contextos diferentes: urbano y rural de la provincia del Chaco y establecer diferencias y semejanzas entre los dos ámbitos de estudios

La metodología de la investigación

La investigación se enmarca en la metodología predominantemente cualitativa, de diseño exploratorio sustentado en el enfoque teórico-metodológico hermenéutico y desarrollado desde las líneas teóricas de la sociología de la educación y la pedagogía con aportes de estudios etnográficos que nos ayudan a comprender mejor nuestro objeto de estudio.

El estudio se circunscribe a cuatro escuelas secundarias públicas ubicadas en el ámbito urbano y rural de la provincia del Chaco, cuyo criterio de selección, atento a los objetivos que nos proponemos en la investigación, fue el ámbito de localización de las escuelas, rural y urbana. Dentro de cada ámbito se tuvo en cuenta diferentes espacios territoriales (centro y zona periférica de la ciudad de Resistencia; zona rural con población dispersa, en el centro-oeste y otra en el nor-oeste de la provincia) que además, presentan diferentes ofertas educativas.

Las familias seleccionadas para abordar nuestra investigación, son aquellas cuyos hijos estaban asistiendo al último año y/o ante último año del nivel secundario en las instituciones seleccionadas. Se tomó este criterio con el propósito de abarcar una muestra significativa y representativa de la población en estudio.

Respecto a las técnicas utilizadas, hemos trabajado con cuestionarios semi-estructurados aplicados a familias (padre, madre o tutor) de alumnos que asistían al último o ante último año de los establecimientos seleccionados; entrevistas en profundidad a familias (padre, madre o tutor) que previamente haya respondido a los cuestionarios, con hijos en las escuelas secundarias seleccionadas en el ámbito rural de la provincia del Chaco. Dado que advertimos la necesidad de ampliar la información recolectada en los cuestionarios semi-estructurados y asimismo, para ampliar la información sobre este ámbito de localización poco conocido y estudiado desde la investigación educativa en esta provincia; Entrevistas a informantes calificados de las instituciones seleccionadas y a otros actores del Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco; Observaciones no participantes y también se ha consultado Estadísticas Escolares provinciales y nacionales sobre el Sistema educativo y el Nivel medio; Censos de Población, Hogares y Viviendas y Análisis de documentos escolares y normativas del nivel provincial y nacional.

Acerca de los resultados y las conclusiones

El estudio desarrollado en cuatro escuelas secundarias públicas con diferentes ofertas educativas, localizadas en el ámbito urbano y rural de la provincia del Chaco, con aproximación empírica a estas instituciones y a los hogares familiares, durante el periodo que comprende los años 2011 y 2015, nos permitió alcanzar una comprensión situada, pertinente y significativa de nuestro objeto de estudio. A la vez, aporta a la caracterización del nivel medio en la provincia, en el sentido que logramos acercarnos a diferentes escenarios constituidos por diferentes escuelas medias, donde identificamos tendencias que manifiestan heterogeneidad de situaciones escolares, que dependen por un lado, del contexto territorial: en este sentido advertimos que, el número de escuelas secundarias y la matrícula del nivel medio común es menor en el ámbito rural respecto al ámbito urbano. En todos los niveles, predominan los docentes en actividad en el ámbito urbano respecto del rural. Asimismo, se advierte que la presencia del Estado en el ámbito rural tiene que ver con ofertas de educación común, dado que son nulas o escasas las ofertas de educación especial y de adultos. Además, generalmente en este ámbito, las escuelas secundarias comparten el espacio (edificio) con las escuelas primarias. Por otro, dependen del contexto

institucional, en el sentido de que cada una de las escuelas secundarias presenta sus propias características institucionales y contextuales que le imprimen particularidad y a la vez, las diferencia de las demás.

El estudio nos permite identificar múltiples sentidos y valoraciones familiares y a veces hasta contradictorios sobre el mismo tema, situación o hecho. Asimismo, advertimos que, en la construcción de sentidos familiares sobre la educación secundaria, confluyen sus experiencias o historias vividas, (personales, familiares, escolares), la lectura sobre la situación actual y otros conocimientos que provienen de los relatos y experiencias contadas por sus hijos.

Además observamos que, las familias acuden constantemente a comparar la situación actual con experiencias pasadas, entre un “ahora” y un “antes”, y muchas veces en términos de nostalgia.

A continuación se expone brevemente resultados alcanzados en función de los objetivos planteados en la investigación:

En relación al objetivo explorar los sentidos que construyen las familias acerca de las escuelas secundarias localizadas en el ámbito rural y urbano de la provincia del Chaco, podemos decir:

Los aportes que realiza la escuela secundaria a los jóvenes que asisten a esas instituciones, se advierte una tendencia que revela que la transmisión de conocimientos básicos, ayuda a relacionarse con otras personas y la formación para estudios superiores, serían las funciones que estarían cumpliendo, en mayor o menor medida estas escuelas en la actualidad. Aunque, en el análisis de cada escuela secundaria en particular, se advierte la posición de las familias hacia una función más que otra.

En relación a las finalidades que deberían tener las escuelas secundarias, se advierte una tendencia en las valoraciones familiares, que proponen a la formación propedéutica y la formación para el trabajo, como las dos finalidades principales; que al entrecruzar las dimensiones “aportes que reciben los jóvenes de estas escuelas secundarias” y “las finalidades que deberían cumplir las escuelas secundarias” según las familias, se advierten coincidencias y distancias. Es decir que, según las familias, en algunos casos la escuela estaría respondiendo a las expectativas y en otros casos, pareciera que no.

Lo mismo sucede con las demandas de mejora que realizan los distintos grupos familiares a estas escuelas secundarias, advirtiéndose coincidencias y distancias en las opiniones. En este sentido, las familias localizadas en el ámbito urbano coinciden al señalar el aspecto didáctico pedagógico como principal espacio con necesidad de mejora, en este sentido están apuntando a la figura del profesor. Sin embargo, en las familias rurales, muy pocas señalan necesidades de mejoras en las escuelas, y quienes lo hacen, señalan aspectos edilicios y de infraestructura.

Advertimos que, las familias cuyos hijos asisten a la escuela secundaria localizada en la zona céntrica de la ciudad, asumen una actitud crítica a diferencia de las demás familias, principalmente las localizadas en el ámbito rural, que aunque estas advierten tensiones y problemáticas, las críticas que pudieran realizar se ven atenuadas por la alta significación que le otorgan a la escuela secundaria en la zona rural. Sobre todo en las familias de los jóvenes que asisten a la escuela de educación secundaria común, la más reciente en la colonia.

2. Respecto al objetivo explorar los sentidos que construyen las familias acerca del trabajo de los profesores, se advierte:

La principal tarea que realizan los profesores es dar clases y es una valoración familiar que atraviesa las cuatro escuelas secundarias estudiadas. Sin embargo, la tarea del profesor no se limita solamente a esta, sino que realizan múltiples tareas que exceden las pedagógicas, como las tareas extra clases, tareas administrativas, la participación en reuniones con el equipo docente, directivos y padres, la participación en actos y otros eventos escolares, la asistencia a cursos de capacitación y perfeccionamiento, la intervención en actividades para la comunidad y la contención afectiva a los alumnos. Para cada grupo de familias, una tarea es más señalada que otra, sin embargo coinciden en que dar clases, apoyar y contener a los alumnos en situaciones problemáticas y asistir a cursos de capacitación y perfeccionamiento deberían ser las principales tareas de los profesores.

-Las prácticas docentes en la cotidianeidad escolar no solo se configura a partir del desarrollo de múltiples tareas sino que las mismas son ejercidas bajo múltiples condiciones institucionales y laborales que dificultan la tarea. A la vez el profesor es objeto de múltiples demandas y reclamos, que adquieren significaciones diferentes en función a las características institucionales, familiares y el contexto de localización de estas instituciones. Estos condicionantes podrían pesar uno más que otro de acuerdo a cada situación.

-Las familias de los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias urbanas, principalmente en la céntrica, son quienes asumen una posición crítica hacia la figura del profesor, señalándolo como un sujeto desinteresado y sin vocación y a la vez desautorizado e indefenso; escasamente reconocido y valorado. Son significaciones que circulan como un quiebre del sentido que ese profesor ha tenido en otra época.

Mientras que, las familias localizadas en el ámbito rural, muchas de ellas desconocen las tareas que desarrollan los profesores de escuelas secundarias y en este sentido, se limitan a opinar. Además, no realizan mayores demandas y críticas a la figura del profesor, ya que todavía existe en sus significaciones la imagen de un docente "sacrificado" que asiste a dar clases en las zonas rurales; además sostienen que la profesión docente es valorada socialmente.

-En virtud a lo expuesto, podemos decir que advertimos en el relato de las familias indicios de procesos de desinstitucionalización que afectan a las escuelas y a las familias, degradación del trabajo docente, un sentido de crisis y quiebre de sentido del trabajo docente y de la escuela secundaria que explican las actuales configuraciones que asume la escuela secundaria y el trabajo docente en el contexto estudiado.

3. En relación al objetivo explorar el propio rol de las familias en la escolarización de sus hijos, se visualiza que la mayoría de las familias coinciden en proponer la tarea ayudar a los hijos en las tareas escolares como la función principal que deben cumplir los padres. Sin embargo, advertimos que no todas las familias asumen esta tarea en la cotidianeidad, alegando diversos motivos, como ser laborales y por la falta de preparación educativa en relación a la de sus hijos.

Asimismo, las familias señalan en algún momento de sus relatos la existencia de otras tareas como el disciplinamiento y la inculcación de valores como tareas que se les demanda a la escuela cuando les correspondería ser cumplida por los padres. Sin embargo, estas tareas no fueron señaladas al indagar en las familias acerca de las tareas que les corresponde realizar en relación a la escolarización de los hijos.

Mientras que para las familias en condiciones educativas desfavorables, estas serían las familias con hijos en la escuela secundaria de la periferia de la ciudad y

aquellos padres de los jóvenes rurales, tienden a realizar tareas más bien colaborativas y de concurrencia a la escuela secundaria; las familias en mejores condiciones educativas y con actividades laborales regulares, que serían las familias con hijos en la escuela secundaria céntrica de la ciudad, prefieren aportar a la escolarización de sus hijos mediante el apoyo escolar desde sus hogares familiares.

4. Por último, respecto al objetivo explorar la relación que sostienen las familias con la escuela, se advierte que las familias sostienen una relación esporádica y superficial con las escuelas secundarias estudiadas. Las familias urbanas señalan motivos laborales pero además, advierten un quiebre en la relación con la escuela secundaria en esta instancia de la escolarización de los jóvenes, en el sentido de que entienden que la participación de los padres en la escuela ya no es fundamental en este nivel de escolaridad. Asimismo, se observa sentidos contradictorios en las valoraciones que sostienen estas familias, porque mientras que critican a la escuela porque no les genera o promueve espacio para la participación, al mismo tiempo señalan que no poseen tiempo para realizar todas las tareas o responsabilidades que les atañe como padres en la escolarización de sus hijos.

Las familias de las zonas rurales señalan algunas condiciones propias de medio rural como la distancia y la falta de medios de movilidad; sin embargo aunque la relación sea esporádica, es más intensa en este ámbito, ya que los profesores y directores conocen a todos los padres y se establecen así relaciones más sostenidas.

Para finalizar, podemos decir que la función de las familias en la escolarización de sus hijos adquiere diferentes sentidos en función a las condiciones económicas, educativas, sociales y territoriales de cada familia. A su vez, se advierte la presencia de procesos de desinstitucionalización, delegación de responsabilidades a las escuelas secundarias, desestructuración en el cuadro de valores y quiebre de sentido que configura las actuales relaciones que establecen las familias con las escuelas.

El estudio de los sentidos familiares en diferentes contextos, urbano y rural, nos permitió identificar coincidencias y diferencias que fuimos relatando y advirtiendo a lo largo del desarrollo y discusión de los resultados.

El cumplimiento de los objetivos fueron superados con la ampliación de la descripción de nuestro objeto de estudio, desde otra lectura; dado que advertimos en el discurso de las familias, que estas acuden constantemente a comparar el momento actual con una época pasada; en tanto hablan de cambios que visualizan en el presente en relación a un pasado. En este sentido, consideramos interesante rescatar y describir las principales categorías que emergen de sus relatos, en términos de cambios advertimos en algunas de las dimensiones que configuran la actual escuela secundaria en la provincia del chaco. Estas dimensiones pueden ser percibidas de manera diferente por los distintos grupos de familias; y asimismo, adquirir particular significación según el ámbito rural o urbano. En este sentido, advertimos que las familias rurales representan a un sector social que ha ganado un derecho (el acceso a la educación secundaria sin migrar a los pueblos) y eso relativiza la crítica que pueden hacer. Las familias de las escuelas urbanas opinan sobre la escuela actual pero refieren al pasado en términos de pérdida. Las familias del campo también refieren al pasado pero en términos de lo que han ganado.

Acerca de las hipótesis planteadas en la investigación:

- 1) Los sentidos, valoraciones, demandas y expectativas que poseen las familias acerca de la escuela media y del trabajo docente, como así también de su propio rol en la escolarización de los hijos y la relación que sostienen con las

escuelas secundarias, se expresan de manera diferente en función a la particularidad del contexto del que se trate: rural y urbano.

- 2) Los cambios económicos, sociales, políticos y educativos no solo afectaron las escuelas secundarias rurales y asimismo el trabajo de los docentes, sino también, la institución familiar, dando origen a la ruptura del campo de sentido compartido entre ambas instituciones, expresándose en multiplicidad de sentidos, demandas, responsabilidades y necesidades cruzadas.

Respecto a las hipótesis planteadas en nuestra investigación, confirmamos la primera de ellas, pero de acuerdo a los resultados de la investigación consideramos pertinente ampliarla. Porque advertimos además que, que las diferencias y coincidencias de los sentidos construidos por las familias, tienen que ver con el contexto institucional de las escuelas y la idiosincrasia de cada una; así como las características educativas, sociales y económicas de las familias; además de la localización de estas dos instituciones, ya sea en el ámbito urbano o rural.

En relación a las valoraciones familiares según el contexto, queremos expresar que si bien advertimos que en muchos casos las familias actúan o se posiciona diferente influenciadas bajo las condiciones de la ruralidad o urbanidad. Esta posición no se reduce al simple hecho de ser urbano o rural, sino que cada uno de estos espacios territoriales poseen sus propias características y particularidades, incluso dentro de cada uno de ellos las diferencias existen.

En este sentido, entendemos que estas diferencias según el ámbito rural o urbano deben ser leídas y comprendidas en el contexto particular en el que se enmarca nuestro estudio, por lo expresado anteriormente. En nuestro estudio adquiere particular significación en el sentido de que a diferencias de las familias urbanas, principalmente las que tienen hijos en la escuela secundaria céntrica, caracterizadas por una actitud crítica ante nuestro objeto de estudio; las familias rurales atenúan las críticas o demandas que pudieran realizar, en virtud a la significación social muy alta que para estas tiene la escuela secundaria en el ámbito rural, ya que para muchos jóvenes, la misma se constituye en la única oportunidad de acceso a la educación formal; es decir Las familias rurales estudiadas representan a un sector social que ha ganado un derecho (el acceso a la educación secundaria sin migrar a los pueblos) y eso relativiza la crítica que pueden hacer.

En relación a la segunda hipótesis planteada, también la confirmamos y en este sentido, expresamos que la aproximación a las diferentes escuelas secundaria con sus propias características institucionales y contextuales nos permitió advertir la condición fragmentada del sistema educativo.

Asimismo, a partir de los relatos y significaciones familiares, se advierte múltiples sentidos y demandas, a veces contradictorias, a las instituciones educativas y a los profesores que trabajan en ellas; delegación de responsabilidades por parte de las familias. En este sentido, se advierte procesos de desinstitucionalización que afecta a la escuela y la familia y la relación entre ambas. Generando un sentimiento de crisis o malestar institucional, con tintes de nostalgia por una escuela, un docente y una familia que ya no existe. En este sentido no solo se critica a la escuela sino y principalmente a la figura del profesor y a las propias familias, alegando pérdidas de roles, pérdida de valores, pérdida de autoridad. Interpretado como un quiebre de sentido de la escuela secundaria actual y de la profesión docente, en relación a una época que tenía sentido. Sin embargo, en los intersticios de estas significaciones aparecen valoraciones cargadas de sentido y con la esperanza puesta en la escuela secundaria, como se advierte principalmente en las familias rurales.



RESEÑA LIBRO

Artieda, Teresa Laura (2017) La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 167 pp.

La autora del libro es la doctora Teresa Laura Artieda, quien se desempeña hace alrededor de dos décadas como docente a cargo de las cátedras de Historia de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Además, ha realizado múltiples publicaciones como resultado de sus investigaciones, que en su mayoría, giran en torno a la educación y los pueblos indígenas desde una perspectiva histórica. Entre los temas que ha tratado se destacan: los imaginarios escolares sobre la alteridad indígena, proyectos de educación para indígenas en el Chaco argentino, acceso y exclusiones a la cultura escrita, pueblos indígenas y universidad, y educación intercultural bilingüe, entre otros.

En este libro, que es fruto de su tesis de doctorado, se ocupa de analizar cómo se construye la alteridad indígena en libros de lectura de la escuela primaria argentina editados entre 1885 y 1940. El corpus de documentos está conformado por 100 libros editados, reeditados y reimpressos en el periodo en cuestión, de los cuales se identificaron 70 que contienen lecturas sobre los indígenas en Argentina y América. Mientras que, en los 30 restantes, no hay menciones al respecto, lo cual podría ser un indicio de una de las posturas de la época sobre los indígenas, que refiere a su negación como parte de la “comunidad imaginada” en términos de Benedict Anderson (2005).

Los libros de lectura adquieren particular importancia porque han sido documentos “generados” para el “corazón” del “proyecto civilizatorio”: la escuela, por lo cual circulaban en la mayoría de estas instituciones presentes en el país y no solo llegaban a niños y niñas sino también a sus familias. Dichos libros fueron escritos por maestros y maestras de escuelas con algún grado de experiencia en el aula, docentes con puestos jerárquicos en el sistema escolar, y profesores y profesoras de Escuelas Normales y Colegios Nacionales. Aunque, aclara la autora, esta no estaba al alcance de todo el magisterio sino de quienes tenían “apellido ilustre”, relaciones con las editoriales o dinero para costear la publicación. Se editaban de forma centralizada en Buenos Aires y eran controlados y aprobados por el Consejo Nacional de Educación, órgano de gobierno de las escuelas estatales.

Debido al origen de la mayoría de los autores y las autoras de los libros de lectura, Artieda explica que “encara” estos “materiales” como “expresiones” de los “modos de ver, clasificar, valorar e interpretar la alteridad indígena por parte del magisterio normal” (p. 17).

El periodo histórico que comprende el estudio (1885-1940) obedece a un conjunto de razones que se explican en el libro. En primer lugar, se corresponde con la historia de gestación y consolidación de los rasgos de los libros de lectura modernos en Argentina, en el marco de la conformación y consolidación del sistema de

instrucción público nacional. En segundo lugar, se trata de una etapa en donde las relaciones entre Pueblos Indígenas y Estado se vuelven más conflictivas, violentas y sanguinarias, puesto que se desarrolla la conquista militar sobre los últimos territorios autónomos y su incorporación al dominio nacional. Se trata también del momento en el que las élites políticas e intelectuales debatían cómo resolver el “problema indígena”, es decir, qué hacer con los y las sobrevivientes de las invasiones y el genocidio. Finaliza en 1940, año en que se realizó el Congreso Indigenista Interamericano que marca, según sus argumentos, una “fase distinta” en las políticas indigenistas estatales (op. cit.).

El estudio exhaustivo del periodo histórico se evidencia a lo largo del libro y no es un dato menor, puesto que la autora se aboca al análisis del contexto de producción de los libros de lectura y su relación con el contenido de los mismos. Ella plantea que su intención es recorrer un camino semejante al de la arqueología, desenterrando y separando capas de sentido que subyacen a los textos e imágenes de los libros en cuestión, para lo cual la referencia al contexto es fundamental. Como así también, considerar otras fuentes primarias e investigaciones del campo de la Historia –principalmente la Historia de la Educación-, la antropología –en particular de la antropología visual-, la pedagogía.

El libro se divide en dos partes: en la primera la autora focaliza en la narrativa escolar en torno al desembarco de Cristóbal Colón (capítulo 1), la conquista europea y la evangelización (capítulo 2), y la ocupación de los últimos territorios indígenas autónomos en el sur y el norte argentino por parte del Estado nacional (capítulo 3). Este último capítulo es el más extenso de los tres, debido a que incluye una síntesis sobre dicha historia de ocupación sobre la base de la lectura de la historiografía reciente, la cual opera como marco interpretativo de peso para la comprensión de las lecturas escolares. En la segunda parte, se consideran discursos textuales a partir de los cuales se forjaron imágenes de la alteridad indígena. Se divide en dos capítulos que siguen el criterio cronológico de la primera parte: en el capítulo 4 “Imágenes de antaño”, se abordan las “imágenes” en torno al desembarco de Colón y la Conquista; y en el 5, “Imágenes de ogaño”, aquellas referidas a la conquista del territorio indígena a fines del siglo XIX en nuestro país (pp. 91-139).

Con el análisis que se presenta en ambas partes no solo se busca caracterizar las regularidades, sino que hay un interés profundo en hallar libros escolares representativos de las disidencias, las ambivalencias, las contradicciones, los cambios y las disrupciones existentes no solo entre autores y autoras sino también en un mismo autor. La autora manifiesta la intención de dar cuenta de la “policromía de voces” sobre los indígenas dentro del sistema de instrucción pública, que es “equivalente” a la existente en el mundo político, intelectual o cultural más amplio de la época (p. 142). Como ejemplo, se pueden mencionar las diferencias que encuentra en las valoraciones sobre los pueblos indígenas entre autores como Arturo Capdevila y Julián García Velloso que planteaban que la “vida indígena” no tenía valor y que negaban a estos sujetos la condición de seres humanos; y una autora como Elina González Acha de Correa Morales, quien ha titulado a su libro “Isondú” -una palabra guaraní que significa “gusano de luz”-, el cual ha sido un título “paradigmático” para la época que da cuenta, conjuntamente con el contenido del libro, de una valoración profunda de los pueblos indígenas, sus cosmovisiones y lenguas.

Además, Artieda incluye reflexiones de docentes indígenas, a quienes ha presentado avances de la investigación. Estos docentes manifiestan, por ejemplo, que los libros de texto fueron la “prolongación de las armas de fuego” que se utilizaron para “matarlos dos veces”, primero mediante las armas y después por medio de “las palabras” (p. 145). Ellos reflexionan además acerca de la importancia de su participación en la escritura de estos libros en la actualidad, como una manera de

transmitir la memoria que les cuentan los ancianos, porque si no lo hacen ellos “nadie lo va a hacer” (p. 146).

Por todo esto adquiere sentido pensar a la obra como “grietas del silencio”, tal y como la interpreta Díaz de Rada en el prólogo, ya que la misma permite que se filtren los sonidos y las voces de la alterización.

Para el lector o la lectora, adentrarse en las páginas de este libro constituye una oportunidad de deconstrucción, es decir, de deshacer sin destruir un sistema de pensamiento que se revela como único, hegemónico o dominante, que se evidencia en la regularidad con la que la autora encuentra representaciones sobre la alteridad indígena minorizada, invisibilizada o negada en los libros escolares. ¿Qué provoca la deconstrucción? “Es el otro; si podemos decirlo en una palabra (...) el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja a intentar ser justo con el otro. “(Derrida, citado en Skliar, 2007, p. 30). En este caso, aquellas docentes identificadas por Artieda, quienes disientían de estas representaciones hegemónicas pese a que vivían en la misma época, y concebían al indígena como un ser humano, compadeciéndose de su sufrimiento e inclusive pensando en la educación como forma de manifestación del espíritu de su cultura, de su pueblo; siendo ejemplo de ello la maestra Rosa Cruz Arenas (1935)¹ citada en la obra que reseñamos. Pero, sobre todo son los y las indígenas y el respeto a su alteridad, lo que empuja a la autora a realizar esta reconstrucción histórica de cómo se los ilustraba y describía en los libros escolares, a recuperar sus voces y a concluir en función de todo esto, que otras formas de relaciones, de representaciones y de hacer educación, entre indígenas y no indígenas, son posibles. Tal vez, ya no fundadas en lo “puro” que no existe, sino en la “mezcla” que es lo real.

María José Ramírez

Estudiante Profesorado en Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades - UNNE

Bibliografía:

Anderson, B. (2005) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE.

Cruz Arenas, R. (1945 [1935]) Contribución al estudio del desenvolvimiento y evolución espiritual del indio argentino. En “El problema indígena en la Argentina”. Buenos Aires: Consejo Agrario Nacional, Secretaría de Trabajo y Previsión. 145-151.

Skliar, C. (2007) La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.

¹ Maestra a cargo de un grado experimental para indígenas que funcionó en la Escuela N°64 de Santa Clara (Jujuy) bajo los auspicios de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios a mediados de 1930 (Cruz Arenas, 1945 [1935])