

Volumen

10

Año VII

Abril 2011

ISSN 1853-4031

REVISTA FORMADORES

Un espacio para el encuentro educativo

Revista

Formadores

UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO EDUCATIVO

Revista Formadores

Publicación periódica

Responsable Psm. Luis Bidegain
Dirección de Edición Lic. Matilde Orciuoli
Prof. Isidro Salzman
Coordinación Contenidos Lic. Mónica Fernandez

Provincia de Buenos Aires
Dirección de Educación Superior

ISSN 1853-4031

© Revista Formadores
Instituto Superior de Formación Docente N° 39
www.formadores.org
Avellaneda 1459 - Vicente López
Provincia de Buenos Aires
Teléfono (011) 4795-25291 • Fax (011) 4795-2291
Email: revista@formadores.org

Consejo Asesor

Susana Gravenhorst (ISFDyT n° 35 de Esteban Echeverría) - **Formación Docente y Promoción de valores.**

Silvia Alastuey (ISFD Modelo Lomas) - **Pedagogía**

Brígida Franchela (ISFD n° 88 de San Justo) – **Lengua y Literatura**

Susana López (ISFDyT n° 39 Vicente López) - **Tecnología Educativa.**

Ma. Isabel Fernandez (ISFDyT n° 15 de Campana) - **Psicología**

Noemí Milton (ISFD N° 22 - Olavarría) **Investigación educativa.**

Marilí Cedrato (ISFD n° 52 de San Isidro) - **Gestión Educativa.**

María Rosa Marsiglia (U.A de Dolores) - **Cs. Naturales.**

María Magdalena Mario (ISFD n° 168 de Dolores) - **Inglés**

Ma Angélica Balda (ISFD n° 25 de Carmen de Patagones) **Práctica Docente**

Roberto Hugo Recalde (ISFD n° 78 de Bragado) **Historia**

Marcelo Bazán (ISFD n° 42 de San Miguel) **Biología y Cs. de la Tierra**

Analía Acri (ISFD n° 113 de San Martín) **Práctica Docente**

Miguel Mancuso (ISFD n° 129 y 20 de Junín) **Cs. Naturales en el nivel Inicial**

Mariela De Lauro (ISFD n° 120) **Evaluación**

Andrea Gatti (ISFD n° 84- Mar del Plata) **Educación Física**

Gustavo Annessi (ISFD n° 170- Maipú) **Geografía**

Teresa Luri (ISFD n° 25 – Patagones) **Práctica Docente.**

Emilce Alejandra D´angelo (Escobar) **Práctica Docente**

Tabla de contenido

Nota Editorial	5
CAPÍTULO 1	
Un nuevo nobel polémico Isidro Salzman.....	7
CAPÍTULO 2	
Algunas consideraciones en relación con el concepto de trayectoria en las carreras de postítulos docentes Eduardo H. Paganini.....	14
Participación social en educación: una construcción común Mónica Arancibia y Sara Quintero Marcano.....	20
Las prácticas del lenguaje en el aula de capacitación. Del currículum prescripto al currículum enseñado Marcelo Bianchi Bustos.....	33
CAPÍTULO 3	
Partiendo de lo que los niños y sus familias saben: una escuela primaria argentina aborda cuestiones de bajo rendimiento de niños inmigrantes bolivianos Mary Q. Foote y Mónica Mazzolo.....	38
Olimpiadas y encuentro: en el nombre del libro, de la lectura y de la maravillosa experiencia del compartir jugando Federico Eldo Walter.....	48
CAPÍTULO 4	
La construcción de la propia voz en la escritura académica. Propuestas y perspectivas en la formación docente inicial. Alicia Esther Pereyra.....	54
Proyecto acción – bow “bridges over the world” María Cristina López y Edgardo Samuel Berg.....	61
La profesión docente y la práctica reflexiva Laura Marín.....	71
CAPÍTULO 5	
NORMAS DE USO	80
INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES	81

Nota editorial

EL VALOR DE LA CRISIS

En su reciente visita a la Argentina, el escritor peruano Mario Vargas Llosa aludió a nuestra realidad calificándola como crítica respecto de los supuestos tiempos de bonanza de las primeras décadas del siglo XX. Varios intelectuales salieron a contestarle puntualizando que aquellas décadas eran épocas de fraude y que el poder político estaba en manos de una oligarquía que sometía a las clases populares al hambre y a la falta de futuro. Desde este pequeño atalaya que es la **Revista Formadores** nos permitimos disentir con ambas posturas. Ni ese tiempo fue el mejor que vivió nuestro país ni la pobreza y el desaliento fueron patrimonio exclusivo de la primera mitad del siglo XX en la Argentina. Somos una sociedad en debate y precisamente allí reside nuestra riqueza como país. No nos parece válido sentir nostalgia de un pasado ni creemos positivo negar que nuestro presente esté habitado por numerosos conflictos. Creemos que una sociedad en estado crítico es una sociedad viva que se revuelve en medio de ciertas contradicciones, pero que en ocasiones alcanza momentos de esplendor que la posicionan notablemente en el concierto de las naciones. No debería asustarnos el rótulo de país del tercer mundo. Tenemos que asumir con convicción nuestra posición ancilar frente a la de los países centrales. Allí debe residir nuestra fuerza. Hoy por hoy somos tercermundistas y tenemos conflictos y, a veces, nos cuesta resolverlos. Pero precisamente en esa inestabilidad está nuestra riqueza y nuestra capacidad para modelar un futuro.

Por eso, cuando Vargas Llosa se preguntó reiteradamente ¿qué le pasó a la Argentina? o ¿qué designio o qué errores la hicieron retroceder tanto?, los educadores lúcidos debimos contestarle: No nos pasó nada malo, simplemente vivimos conflictos, porque el debate nos alimenta y nos hace madurar. En cuanto al pasado, seamos piadosos. Aprendamos de los errores cometidos y sigamos construyendo sin pausa una nación con posibilidades de crecer.

Abril 2011

UN NUEVO NOBEL POLÉMICO

Profesor Isidro Salzman¹

Desde su establecimiento en el testamento de Alfred Nobel en 1895, muchas fueron las ocasiones en que la concesión del Premio Nobel de Literatura generó las aceptaciones y los rechazos más virulentos. Una de las más frecuentes causas de rechazo ha sido el desconocimiento que algunos premiados tuvieron de parte del gran público. ¿Quién recuerda hoy, por ejemplo, a Theodore Mommsen, Bjornstjerne Bjornson o Paul von Heyse que fueron los que obtuvieron el galardón en los años 1902, 1903 y 1910 respectivamente? Pero no sólo se ha tratado de autores que nunca tuvieron un reconocimiento masivo, sino de otros a los que la Academia Sueca ha considerado brillantes escritores, les ha conferido un privilegio planetario y que hoy navegan en las aguas del olvido. Este fue el caso del sueco Verner von Heidenstam al que, en 1916, se le otorgó el premio “en reconocimiento a su importancia como representante de una **nueva era en nuestra literatura**”. Resulta triste reconocer que la literatura universal no cambió mucho después de haber incorporado la producción de este ignoto autor sueco. Es cierto que el carácter tendencioso de muchos de estos veredictos no alcanzó a opacar la grandeza literaria de premiados tales como Rudyard Kipling en 1907 o Thomas Mann en 1929. Sin embargo, los otorgamientos de la alta distinción al ruso Boris Pasternak en 1958 o a Jean-Paul Sarte en 1964, tuvieron claras connotaciones políticas, en absoluto reñidas con la calidad literaria de ambos autores.

En el año 2010 le ha tocado el turno de vuelta a un latinoamericano, Mario Vargas Llosa. Para hacer honor a los antecedentes polémicos del premio, el escritor peruano está protagonizando por estos días una auténtica rencilla casera que pone en tela de juicio su perfil ideológico. Naturalmente que todos los latinoamericanos

¹ Investigador del Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano (GETEA) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

sentimos orgullo porque esta vez un peruano haya seguido el camino de Gabriela Mistral, Pablo Neruda y Miguel Ángel Asturias, sin dejar de mencionar a Gabriel García Márquez, antiguo amigo y actual adversario de Vargas Llosa. Por supuesto que sería completamente injusto que se intentara juzgar la obra del escritor peruano a la luz de sus preferencias políticas, criterio que, de ser aplicado a los anteriores ganadores del Nobel, dejaría casi vacías las estanterías de la Academia Sueca. En consecuencia, nos parece que, cuando Horacio González, actual director de la Biblioteca Nacional, le envía una carta al Presidente de la Cámara del Libro en la que dice considerar “sumamente inoportuno” el lugar que se le ha concedido a Vargas Llosa en la Feria del Libro 2011, incurre en un error. No caben dudas respecto del origen político de este juicio, aunque González afirme que ha seguido a Vargas Llosa desde *La ciudad y los perros* hasta *El sueño del Celta*. Lo curioso de la carta del director de la Biblioteca Nacional es el desdoblamiento que realiza de la persona de Vargas Llosa. Dice González: “Es sabido que hay dos Vargas Llosa, el gran escritor que todos festejamos, y el militante que no cesa ni un segundo en atacar a los gobiernos populares de la región. Mucho tememos que no sea el Vargas Llosa de “Conversación en la catedral” el que hable en la Feria sino el Vargas Llosa de la coalición de derecha que en estos mismos días realiza una reunión en Buenos Aires”. ¿Qué pasaría si intentáramos efectuar la misma operación de desdoblamiento con Julio Cortázar o Jorge Luis Borges? ¿Invalidaría “Casa Tomada” la defensa que hizo Cortázar de la revolución cubana o sería cuestionable “Las ruinas circulares” a raíz del elogio que siempre hizo Borges del imperio británico?

Mientras redactamos esta nota, todos los diarios de Buenos Aires han incluido en sus primeras planas extractos del discurso de Vargas Llosa pronunciado en la Feria el jueves 21 de abril de 2011 y diversas opiniones de la izquierda y la derecha respecto de las declaraciones del escritor. Resulta cómico descubrir que hoy cualquier periodista se ha convertido en un experto sobre el autor peruano. Parece más rigurosa la declaración de Hebe de Bonafini cuando afirma que no lee libros de escritores de ficción. Un importante núcleo de intelectuales argentinos ha estado esperando para comprobar si Vargas Llosa hablaba en la Feria como un sagaz indagador de mundos ficcionales o como el faccioso defensor de la derecha internacional.

Desde nuestro punto de vista, resulta mucho más oportuno analizar la literatura de Vargas Llosa para verificar si el flamante premio Nobel de Literatura, que tiene una obra extensa y variada, ha evolucionado sin pausa desde sus inicios como escritor o ha sufrido cierto estancamiento en los últimos años. Para volver a Borges, que pese a sus posiciones de derecha jamás mereció el premio Nobel, a medida que creció en años fue evolucionando hacia un estilo más simple, pero no por eso menos profundo.

¿Le habrá sucedido lo mismo al escritor peruano? Intentemos comprobar si el autor de los cuentos de “Los jefes” y “Los cachorros” de 1959 y 1967 respectivamente, ha conservado la misma audacia estilística y la misma profundidad conceptual en “Travesuras de la niña mala” del año 2006. No se trata de hacer un cotejo injusto entre los trabajos de la juventud y las producciones de la madurez, sino de verificar si la innovación estilística y la precisa elaboración de atmósferas que se anunciaban en la década del 50 del siglo pasado se han potenciado y acrecentado en la primera década del presente siglo.

La lectura de “Los jefes” permite ingresar al mundo de los adolescentes, sus pasiones y sus luchas, al mismo tiempo que brinda una imagen certera de lo que era Lima y el Perú de mediados del siglo XX. También estos primeros cuentos revelan un profundo conocimiento de la vida en los colegios secundarios de la época, un manejo del funcionamiento de las instituciones educativas que va a serle muy útil en la elaboración de la novela “La ciudad y los perros”. La febril actividad de Lima, el barrio de Miraflores, las calles, las confiterías, las plazas y los árboles son el marco donde se desenvuelven los sentimientos y las frustraciones de los personajes. Una huelga estudiantil a raíz de la prepotencia de los directivos escolares lleva a mostrar las relaciones de solidaridad y de encono de que son capaces los protagonistas y, de paso, conferir un protagonismo similar a la Plaza Merino, al colegio San Miguel, a la confitería “La Reina” y al Malecón, en el cuento “Los jefes”. Una confrontación entre dos jóvenes por el amor de una niña, que se resuelve con una competencia de natación en un mar helado, en pleno invierno, le permite a Vargas Llosa indagar en los conflictos de la adolescencia, ambientando la acción en el Parque Central de Miraflores y en el eterno Malecón, en el cuento titulado “Día domingo”. Observemos la riqueza de la descripción en el notable cuento “El desafío”, que narra una pelea a muerte de dos muchachos, Justo y El Cojo.

“Estábamos bebiendo cerveza, como todos los sábados, cuando en la puerta del “Río Bar” apareció Leonidas; de inmediato notamos en su cara que ocurría algo.

— ¿Qué pasa?— preguntó León.

Leonidas arrastró una silla y se sentó junto a nosotros.

— Me muero de sed.

Le serví un vaso hasta el borde y la espuma rebalsó sobre la mesa. Leonidas sopló lentamente y se quedó mirando, pensativo, cómo estallaban las burbujas. Luego bebió de un trago hasta la última gota.

— Justo va a pelear esta noche— dijo con una voz rara.

Quedamos callados un momento. León bebió. Briceño encendió un cigarrillo.

— Me encargó que les avisara — agregó Leonidas—. Quiere que vayan.

Finalmente, Briceño preguntó:

— ¿Cómo fue?

— Se encontraron esta tarde en Catacaos.— Leonidas limpió su frente con la mano y fustigó el aire: unas gotas de sudor resbalaron de sus dedos al suelo—. Ya se imaginan lo demás...

— Bueno — dijo León—. Si tenían que pelear, mejor que sea así, con todas las de la ley. No hay que aterrarse tampoco. Justo sabe lo que hace.

— Sí — repitió Leonidas, con un aire ido—. Tal vez es mejor que sea así.

Las botellas habían quedado vacías. Corría brisa y, unos momentos antes, habíamos dejado de escuchar a la banda del cuartel Grau que tocaba en la Plaza. El puente estaba cubierto por la gente que regresaba de la retreta y las parejas que habían buscado la penumbra del Malecón comenzaban, también, a abandonar sus escondites. Por la puerta del “Río Bar” pasaba mucha gente. Algunos entraban. Pronto, la terraza estuvo llena de hombres y mujeres que hablaban en voz alta y reían.

— Son casi las nueve — dijo León — Mejor nos vamos.

Salimos.

— Bueno, muchachos — dijo Leonidas—. Gracias por la cerveza.

— ¿Va a ser en “La Balsa”, no? — preguntó Briceño.

— Sí. A las once. Justo los esperará a las diez y media, aquí mismo.

El viejo hizo un gesto de despedida y se alejó por la avenida Castilla. Vivía en las afueras, al comienzo del arenal, en un rancho solitario que parecía custodiar la ciudad. Caminamos hacia la Plaza. Estaba casi desierta. Junto al Hotel de Turistas, unos jóvenes discutían a gritos. Al pasar por su lado, descubrimos en medio de ellos a una muchacha que escuchaba sonriendo. Era bonita y parecía divertirse.

— El Cojo lo va a matar — dijo Briceño, de pronto.

— Cállate — dijo León.

Nos separamos en la esquina de la Iglesia. Caminé rápidamente hasta mi casa. No había nadie. Me puse un overol y dos chompas y oculté la navaja en el bolsillo trasero del pantalón, envuelta en el pañuelo.

Resultan dignos de observar en este relato la punzante precisión del diálogo, la tensión que surge del anuncio de la inminente pelea y el marco conferido a la narración por la retreta que se produce en la plaza cercana. Las oraciones son breves y azotan el aire como latigazos.

Por otra parte en “Los cachorros”, que narra el terrible episodio de la emasculación del joven Pichula Cuéllar por los dientes de un perro, Vargas Llosa

alcanza el más alto nivel de experimentación y belleza narrativa que ha logrado hasta ese momento y que no se va a volver a repetir en el resto de su carrera.

“Pero Cuéllar se demoraba porque (te copias todas las de los craks, decía Chingolo, ¿quién te crees?, ¿Toto Terry?) se metía siempre a la ducha después de los entrenamientos. A veces ellos se duchaban también, guau, pero ese día, guau, guau, cuando Judas apareció en la puerta de los camarines, guau guau guau, sólo Lalo y Cuéllar se estaban bañando, guau guau guau guau. Choto, Chingolo y Mañuco saltaron por las ventanas, Lalo chilló se escapó mira hermano y alcanzó a cerrar la puertecita de la ducha en el hocico mismo del danés. Ahí, encogido, losetas blancas, azulejos y chorritos de agua, temblando, oyó los ladridos de Judas, el llanto de Cuéllar, sus gritos, y oyó aullidos, saltos, choques, resbalones y después sólo ladridos, y un montón de tiempo después, les juro (pero cuánto, decía Chingolo, ¿dos minutos?, más hermano, y Choto ¿cinco?, más mucho más), el vozarrón del Hermano Lucio, las lisuras de Leoncio (¿en español, Lalo?, sí, también en francés, ¿le entendías?, no, pero se imaginaba que eran lisuras, idiota, por la furia de su voz), los carambas, Dios mío, fueras, sapes, largo largo, la desesperación de los Hermanos, su terrible susto. Abrió la puerta y ya se lo llevaban cargado, lo vio apenas entre las sotananas negras, ¿desmayado?, sí, ¿calado, Lalo?, sí y sangrando, hermano, palabra, qué horrible: el baño entero era purita sangre. Qué más, qué pasó después mientras yo me vestía, decía Lalo, y Chingolo el Hermano Agustín y el Hermano Lucio metieron a Cuéllar en la camioneta de la Dirección, los vimos desde la escalera, y Choto arrancaron a ochenta (Mañuco cien) por hora, tocando bocina y como los bomberos, como una ambulancia. Mientras tanto el Hermano Leoncio perseguía a Judas que iba y venía por el patio dando brincos, volantines, lo agarraba y lo metía a su jaula y por entre los alambres (quería matarlo, decía Choto, si lo hubieras visto, asustaba) lo azotaba sin misericordia, colorado, el moño bailándole sobre la cara.”

En este fragmento de la famosa nouvelle “Los cachorros”, se advierte una novedosa estructura narrativa que mezcla inteligentemente un narrador en tercera persona con la intervención de otros narradores que usan un lenguaje coloquial lleno de expresiones típicas del ámbito de un internado religioso. Además, Vargas Llosa logra un efecto singular con la incorporación de las onomatopeyas que denuncian la presencia amenazante del perro en la zona de las duchas y con el uso del paréntesis para agregar vivacidad a la narración. También la aparición del diminutivo en los momentos más intensos de la historia demuestra el interés del autor por crear una

atmósfera dramática, apoyada fundamentalmente en una sintaxis quebrada en la que abundan comas e interrogaciones.

En síntesis, “*Los cachorros*” es una obra que demuestra una inusual madurez narrativa del autor y que inicia un camino de renovación que Vargas Llosa no transitará en sus últimos libros.

Casi cuarenta años después, en 2006, Vargas Llosa publica una extensa novela titulada “*Travesuras de la niña mala*” que, según las propias declaraciones del autor, intenta ser un fresco de la ciudad de París en los años 50. Este grueso volumen es la aburrida historia de Ricardo Somocurcio, quizás un *alter ego* del autor, enamorado sempiterno de una mujer que lo traicionará repetidamente y que, mientras tanto, conocerá diversos hombres y recorrerá buena parte del mundo. Vanamente Vargas Llosa intentará recrear la atmósfera que tan bien conoció del Perú de mediados del siglo XX, sin lograr la intensidad que alcanzó en las descripciones de los cuentos de “*Los jefes*”. Conviene transcribir un fragmento del comienzo de la novela para verificarlo. Es la época en la que el narrador conoce a la futura niña mala y en la que ella se hace pasar por una chilena, junto a una hermana, para encantar a los jóvenes enamoradizos de Miraflores.

“Pero aunque rajaban de ellas, las chicas del Barrio Alegre las seguían invitando a las fiestas y saliendo con ellas en patota a los baños de Miraflores, a la misa de doce los domingos, a las matinées y a dar las vueltas obligadas por el Parque Salazar desde el atardecer hasta la aparición de las primeras estrellas que, en ese verano, chisporroteaban en el cielo de Lima de enero a marzo sin que, estoy seguro, ni un solo día las ocultaran las nubes, como ocurre siempre en esta ciudad las cuatro quintas partes del año. Lo hacían porque los chicos se lo pedíamos y porque, en el fondo, las chicas de Miraflores sentían por las chilenitas la fascinación que ejerce sobre el pajarito la cobra que lo hipnotiza antes de tragárselo, la pecadora sobre la santa, el diablo sobre el ángel. Envidiaban en las forasteras venidas de ese remoto país que era Chile la libertad, que ellas no tenían, de salir a todas partes y quedarse paseando o bailando hasta tardísimo sin pedir permiso para un ratito más, sin que su papá, su mamá o alguna hermana mayor o una tía viniera a espiar por las ventanas de la fiesta con quién y cómo bailaban, o a llevárselas a casa porque ya eran las doce de la noche, hora en que las chicas decentes no estaban bailando ni conversando en las calles con hombres – eso hacían las agrandadas, las huachafas y las cholas – sino en sus casitas y en su cama, soñando con los angelitos. Envidiaban que las chilenitas fueran tan sueltas, bailaran con tantos disfuerzos sin importarles si se les descubrían

las rodillas, y moviendo los hombros, los pechitos y el potito como no lo hacía ninguna chica en Miraflores, y que, a lo mejor, se permitieran con los chicos libertades que ellas ni se atrevían a imaginar. Pero, si eran tan libres, ¿por qué ni Lily ni Lucy querían tener enamorado? ¿Por qué nos decían que no a todos los que les caíamos? No sólo a mí me había dicho Lily que no: también a Lalo Molfino y a Lucho Claux, y Lucy les había dicho no a Loyer, a Pepe Cánepa y al pintoncito de Julio Bienvenida, el primer mirafloresino al que, sin siquiera haber terminado el colegio, sus padres le regalaron un Volkswagen al cumplir quince años. ¿Por qué las chilenitas, que eran tan libres, no querían tener enamorado?”

No puede discutirse la pericia narrativa de Vargas Llosa que cuenta con inocultable destreza y que consigue un efecto evocativo y nostálgico que puede atrapar a los lectores. Pero ese Miraflores de esta novela no es el barrio que asoma en los primeros cuentos del autor. Aquí es alegre y banal; allá era rico, profundo e intenso. Sorprende la superficialidad de las comparaciones que se hacen en esta novela, por oposición a las acertadas metáforas que se usan en *“Los cachorros”*. Pero fundamentalmente lo que ha decaído en *“Travesuras de la niña mala”* es la densidad del tema. Vargas Llosa aquí se ha vuelto previsible, es un novelista consumado, pero no deslumbra. Los grandes temas que apuntaban en *“Los cachorros”*, *“La ciudad y los perros”* y *“Conversación en la Catedral”*, aquí se han diluido y resulta difícil saber si Vargas Llosa ha sucumbido a las exigencias del mercado o si se trata de síntomas de agotamiento.

De todos modos, no parece necesario agredir al último premio Nóbel, negándole el derecho a hablar en la Feria del Libro y acusándolo de militar en las filas de la derecha internacional. Por lo que puede verse, bastaría con cotejar las producciones más felices de sus primeros años de carrera literaria con sus últimos libros, para verificar si sigue siendo el narrador intenso que prometía o si, como tantas veces sucedió en el pasado, la academia sueca ha concedido un premio sin analizar exclusivamente lo literario.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE TRAYECTORIA EN LAS CARRERAS DE POSTÍTULOS DOCENTES²

Profesor Eduardo H. Paganini³

A partir del 1° de noviembre de 2000, por Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°144/00, inspirada en el artículo 19 de la Ley 24521, queda establecida la normativa que instituye a nivel nacional las pautas organizativas de los Postítulos Docentes. En ese marco legal, la jurisdicción provincial establece las pautas regulatorias correspondientes, fuertemente respetuosas de lo estatuido para que —en la Institución de referencia— a partir del año 2005 se inicien las acciones correspondientes. En ese marco, a partir de noviembre de ese año inicio mis actividades docentes como profesor de un espacio curricular y en junio del 2006 asumo la responsabilidad de la Dirección Académica del Departamento de Postítulos.

En virtud de que desde sus inicios se planteó la característica del Postítulo como una formación posterior al título de base, muchas voces —aunque aún no reúnen el consenso— hablan de *cuaternario* para definir el nivel de estudios al que pertenece este tipo de capacitación. Independientemente de esta tracción semántica en cuanto a su jerarquización, hay mayor coincidencia en ponderar esta formación como una *carrera*, y como tal se la instituye otorgándole todo el andamiaje administrativo-académico inherente (estados administrativos específicos,

² Trabajo presentado en el tercer y último encuentro regional (San Luis, La Rioja, Catamarca, San Juan y Mendoza) del ^{Ciclo de} desarrollo profesional destinado a Directivos de ISFD. Coordinadora Sandra Nicastro; INFOD; Ministerio de Educación (2007-2008)

³ Maestro, Profesor y Licenciado en Lengua y Literatura (Universidad Nacional de Río IV, Córdoba); Técnico Superior en Operación Psicosocial (Escuela Superior de Psicología Social) De larga trayectoria docente y en gestión educativa, se ha desempeñado como Supervisor-Coordinador de Gestión de Formación Docente y Técnica, Dirección de Educación Superior, Tunuyán, Mendoza. Dictó talleres y cursos en las provincias de Buenos Aires y Mendoza. Dicta cátedras en el IES N° 9-010 “Rosario Vera Peñalosa”, Eugenio Bustos, Provincia de Mendoza.

reglamentación ad hoc, régimen de asistencia y estudios, diseños y programas, circuitos de cursada).

De tal modo se arma una estructura operativa, que el docente que se halla interesado en dedicarse a esta clase de formación, entre otras novedades, se ve inserto en la situación de un regreso a la condición de *estudiante*.⁴

La trayectoria prescrita: una hoja de ruta

El “circuito de cursada” mencionado queda plasmado detalladamente en cada uno de los diseños curriculares, documento matriz que testimonia la preocupación de sus creadores en dejar bien sentado el itinerario a recorrer durante el recorrido. De tal modo quedó señalada esta *preocupación* que en las resoluciones aprobatorias de los diseños entre *lineamiento, malla, caja y descriptores* curriculares la referencia prescrita a esta categoría de trayectoria suele redundar y saturar los sentidos.

Parecería que, una vez más, surge la veterana ilusión esperanzada en que la prolija delineación de las formas garantice la perfección, la calidad del contenido. De todos modos, aún estamos en el nivel de proyección, por ahora la *trayectoria* es sólo una hoja de ruta. Ya llegará la partida... Estamos pues en la dimensión en que la *trayectoria* es una **prescripción**.

La trayectoria geográfica y la heterogeneidad del grupo.

Partiendo de esta descripción como supuesto básico, resultaría interesante analizar también la dimensión personal de las *trayectorias* de estos docentes/alumnos —*postitulandos*, según la lexicografía devenida con las innovaciones gramaticales de los '90—.

La apertura de cada una de las carreras de postítulo generó en cada una de las orientaciones planteadas un alto nivel de expectativas habida cuenta de la cantidad de

⁴ Analizar la problemática de en qué clase de estudiante se transforma, se aleja notablemente del eje de este trabajo, pero no por ello carece de potencia polémica, por cuanto —a la vista— aún no se ha construido una diferencia específica que permita ocupar ese rol de manera diferenciada, en tanto formación inicial y en tanto formación posterior. Lo que estamos queriendo apuntar es que está abierto el desafío de otorgarle al docente que ocupa un rol de estudiante, una categoría diferente, de mayor envergadura, donde su experiencia y saberes no sólo sea materia prima para las reflexiones del grupo y la metacognición en el aula; entendemos que el área de las decisiones curriculares también le son inherentes.

pre-inscriptos⁵. A pesar de la merma cuantitativa entre la pre-inscripción y el ingreso real y concreto en el cursado, fue característica de las tres cohortes la diversidad en el origen domiciliario entre los matriculados. Efectivamente, la Institución se convirtió en un polo convocante para docentes en ejercicio y/o aspirantes que provenían tanto desde las proximidades como también de las lejanías: aquellos que debían atravesar el valle para acceder a la capacitación⁶. La primera conclusión vivencial del grupo de trabajo fue que no sólo habían decidido comenzar una trayectoria de formación, sino que algunos se caracterizaban por estar obligados a emprender una trabajosa trayectoria geográfica. Más allá de las vicisitudes viales y mecánicas que este trajín otorgó como impronta a los grupos, les generó una consecuencia identitaria: una marcada heterogeneidad. En la mirada de la realidad, en las prácticas cotidianas y docentes, en las matrices de aprendizajes (familiares y de instituciones formadoras). Este rasgo generó la contradicción diversidad/unidad, que muchas veces era la contracara del pasaje fantasía/realidad, sobre todo en el choque entre el grupo deseado y el grupo real.

Las diferencias, muy visibles en lo concreto y cotidiano (experiencias o anécdotas, clases de valores, logística desplegada —almuerzos, meriendas, etc.—, distribución espacial en el aula, etc.) se neutralizaron a la hora de la reflexión de cierre, en la evaluación del proceso desarrollado. No sólo no hay valoraciones —ni positivas ni negativas— sobre la interacción con otros, sino que surge un “*nosotros*” [“los alumnos”] englobador e invisibilizante de la diversidad. También, en esta hora de ponderaciones, la distancia fue señalada como un obstáculo, sobre todo cuando queda contrapuesta a alguna sensación de frustración pedagógica (“[sugiero...] *conocer el organigrama de actividades por las personas que viajan tanto docentes como alumnos.*”). Desde otro ángulo, algunas voces rescataron la experiencia vincular, aunque sin referencias a la heterogeneidad ([lo más positivo:] “*establecer nuevos vínculos*”, “*el intercambio*”, “*lo humano*”, “*convivencia con los compañeros*”).

Doble conclusión: desde este ángulo, la *trayectoria* adquiere por un lado un valor material ya que resulta producto de la **geografía**, pero además para el ámbito de la subjetividad adquiere la condición de **estímulo** o **provocación** para actualizar, poner en acto, hacer presente al **otro**.

⁵ La Institución ofreció sucesivamente tres Postítulos diferentes: uno de Actualización Académica en Legislación y Administración Escolar (200 hs reloj de cursado) y dos Especializaciones, la de Educación para EGB3 y Polimodal en Jóvenes y Adultos, y la de Economía y Gestión de las Organizaciones (con 400 h/r respectivamente).

⁶ El Valle de Uco se ubica en la zona centro-sur de la Provincia de Mendoza y está integrado por tres departamentos San Carlos, Tunuyán y Tupungato. Las tres villas cabeceras configuran un triángulo escaleno con un vértice hacia el norte (Tupungato) otro hacia el sur (San Carlos) y uno hacia el centro (Tunuyán); el perímetro de dicho triángulo oscila entre los 90 y los 100 km.

Volver a las aulas: reeditar la trayectoria estudiantil.

Cursar un postítulo implica para el docente que decide concretar ese estudio la adquisición de la categoría de “alumno”. Si bien es cierto que la gran mayoría habrá pasado seguramente por variados cursos de perfeccionamiento y capacitación, aquí tal condición académica aparece marcada con mayor intensidad porque debe atravesar un andamiaje técnico-burocrático-académico que institucionaliza el *alumnizaje*: debe integrar un legajo, ingresa a listines de control de asistencia, debe interactuar con una bedelía ad hoc para las gestiones reglamentarias, y fundamentalmente adquiere el ritual profano y acumulativo de regularizaciones, acreditaciones y exámenes. Pero ya no es un “estudiante”... ese *oficio* ya fue construido... A partir de aquí se da, en el mejor de los casos, un replanteo de ese rol en función de la nueva *clase* de alumno; *qué puedo/debo/quiero hacer acá?*, interrogante que en muchos casos se complejiza porque se regresa al viejo escenario cotidiano que fuera testigo de la propia formación docente.

Si la conciencia de proceso vivido y vivenciado opera con cierta eficacia en la subjetividad del cursante, se abre como abanico la puesta en crisis de una serie de actitudes y conductas familiares para este menester. Debates, tensiones y opciones se juegan como repertorio en la *reedición* de la *trayectoria de formación*:

La tentación de recurrir a los *viejos trucos* (“...*la próxima vez no vengo y hago trabajos de porquería y apruebo igual.*”)

La competencia, explícita o implícita, que genera el enfrentamiento académico entre actores de diferentes niveles, edades, jerarquías y titulaciones (“*No cubrió las expectativas de aprendizaje que yo pensaba*”).

La *incomodidad* generada a partir de la contradicción entre el rol de alumno y la posesión de *prestigios* y *jerarquías* pedagógicas —que muchas veces se cruza con la característica anterior—. (“[sugiero] *realizar programas y concretar los módulos con evaluación práctica, talleres y exposición final*”).

La incontrastable realidad de verificar la caducidad de aquel tiempo ilimitado, con dedicación exclusiva o semi-exclusiva, cuando los tiempos de *estudiante* (“*me fue difícil por el horario, ya que dejaba un tiempo considerado a mi flia*”).

En síntesis, parecería que hay una demanda subyacente para ocupar un espacio diferente al de aquel “estudiante” que ya fue, y —aunque no hay registros de propuestas explícitas— se sospecha el deseo por ocupar un lugar de mayor complementariedad, en el que las prácticas y la experiencia sean algo más que un bagaje de intercambio retórico. Demanda legítima, en definitiva, sobre todo si se apela

a un encuadre en el que el conocimiento es un proceso y un producto construido grupalmente, y la tarea educativa un permanente ida y vuelta.

Desde este enfoque la *trayectoria* está centrada en la búsqueda de un nuevo rol, que ya no es la del *anterior estudiante* ni tampoco la del *profesor responsable de la cátedra*. Esta *incomodidad vincular* que provoca este ajuste genera respuestas singulares conforme las historias y capacidades de cada sujeto, pero es común la necesidad de *conciliar* viejas técnicas y nuevas demandas, saberes previos e interrogantes actuales, legalidades ajenas y legitimaciones propias; así vista la *trayectoria* es de **conciliación**.

¿Qué parte de mi trabajo miro?

Los móviles que incitan a los docentes para incorporarse a un postítulo son múltiples, de variados intereses y de diferentes entidades valorativas. Pero es claro y evidente que en definitiva es un área la que permanece como sustento de cualquier decisión: el ámbito laboral. Desde la especulativa mirada cuantificadora que ansía incrementar centésimos a su puntaje profesional hasta la filosófica óptica vocacional que desea el puro aumento del saber, toda postura apunta —por mera cantidad o por mera calidad— a un territorio destinatario: es el ámbito de las prácticas educativas donde derivarán los logros de este esfuerzo. Es más, hay registros de que en varias oportunidades algún inquieto cursante motivado en alguna temática que estimó innovadora o valiosa *salió* a su escuela para aplicar la novedad, y de sus resultados suele dar cuenta con entusiastas comentarios en la quincena siguiente⁷.

Desde esta función en la trayectoria —nueva y distinta—, no hay solamente una esencia de formación, sino que aparece un deliberado intento, una necesidad sostenida, por llevar a las prácticas estos contenidos. ¿Qué clase de trayectoria es ésta? Sin dejar de estar suscripta a la de formación, puesto que el sujeto prosigue su desarrollo personal, es evidente que excede en trascendencia a la demanda de un estudiante de formación inicial, por más curioso que fuere, ya que hay un espacio de la realidad que está prefigurada y destinada para ser el campo de la experimentación.

El lapso para la ejecución de la experiencia es un accidente temporal que no altera la esencia de esta *pre-destinación*: puede hacerlo en lo inmediato, luego de aprobado el espacio curricular, a los seis meses... La puesta en acto tiene que ver más con la tarea docente que con la trayectoria de formación que estamos analizando; es una fase diferente. Durante el estado de *alumno* del postítulo hay una actitud real y

⁷ La referencia a “quincena” se debe a la modalidad de cursado que poseen estos postítulos en la Institución: una jornada completa sábado de por medio.

una conducta latente: no sólo la curiosidad epistemológica para incorporar un nuevo contenido, sino el *apuntamiento* para pensarlo *en función de*, proyectarlo en su aplicación próxima con un grupo de trabajo. Hay algo así como una doble óptica, al estilo de Jano el cursante de un postítulo mira hacia dos lados diferentes al mismo tiempo: el ahora del aprendizaje propio y el después del aprendizaje ajeno.

Si todo lo descripto consiste —a modo de síntesis— en la construcción y configuración paulatina de “*un sistema para ejecutar o conseguir*” fines didáctico-pedagógicos y en el desarrollo de una “*habilidad*” para que ello sea desplegado con “tacto”, estamos —coincidiendo con el diccionario de la R.A.E.— frente a una *trayectoria* que se corporiza como una táctica. (“...me llevo mucho del cursado y de cada uno de los docentes”; “Este postítulo... me ayudó a interiorizarme más sobre los temas que son, muy aplicables en las escuelas”; “... los conocimientos adquiridos me sirven para mi profesión”).

Cierre.

Quebrando la semántica pudimos visualizar la pragmática. Merced a la rotura de los sentidos usuales para el término “trayectoria” hemos podido descubrir no una línea ni una figura geométrica en su concepción, sino un cuerpo tridimensional, con volumen y peso. La *trayectoria* de los **postítulos** adquiere valores léxicos múltiples; es simultáneamente una *prescripción*, una *geografía*, un *estímulo/provocación*, una *conciliación*, una *táctica*.

Surge ahora desde aquí el desafío de poder llevar a la práctica los dispositivos, las condiciones que permitan reubicar en este plano complejo las nuevas formas de vinculación y de posturas epistemológicas, metodológicas, didácticas y pedagógicas que surjan a la luz de esta lectura.

Licenciada Mónica Arancibia⁹

Licenciada Sara Quintero Marcano¹⁰

Resumen

Asegurar a las nuevas generaciones una educación de calidad requiere la participación de nuevos actores, organizaciones e instituciones de la sociedad civil. Dicha participación debe superar la tradicional concepción informativa, colaborativa y contributiva predominante, y convertirse en una participación real y efectiva en todos los niveles, espacios y ámbitos educativos. La participación social en educación no puede ser vista como una imposición sino, por el contrario, como una construcción en común, y ello requiere derribar los muros que la obstaculizan. Con tal propósito, en primer lugar, se revisan los principales logros y desniveles de la región como marco contextualizador. En un segundo nivel se revisan las problemáticas actuales que enfrenta la participación social en educación y, por último, se plantea el imperativo de construir (tomando en consideración el contexto histórico, social, político y cultural) una cultura participativa a través de la enseñanza de la participación ciudadana.

Introducción

Uno de los rasgos fundamentales que caracteriza las sociedades democráticas actuales lo constituye la participación en todos los ámbitos de la esfera pública. De igual manera, la participación social en la educación se encuentra como el signo característico de las políticas educativas actuales al establecerse relaciones entre calidad y eficiencia de los sistemas educativos. Tal participación se encuentra

⁸ Trabajo realizado en el marco del Seminario sobre Planeamiento y Políticas Educativas (Universidad Nacional de Tres de Febrero) y presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación “Metas 2021”; septiembre de 2010, Buenos Aires, Argentina.

⁹ Licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cursante de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Docente de nivel medio en establecimientos educativos de la ciudad de Quilmes, se desempeña también en nivel superior, en el ISFD Paulo Freire, de Bernal, Provincia de Buenos Aires. aranmg@gmail.com

¹⁰ Licenciada en Historia y en Educación. Mención Historia – Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela). Cursante de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad de Tres de Febrero, en convenio con la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Se ha desempeñado como docente en el área de Ciencias Sociales en Mérida; Venezuela. sara.quintero31@gmail.com

dimensionada al espacio escolar y a la participación de actores tradicionales cuyas contribuciones al proceso educativo son significativas; empero, las nuevas tendencias, conflictos y necesidades demandan la participación de nuevos actores y el establecimiento de alianzas con instituciones y organizaciones cuya articulación, a través de proyectos institucionales, resulta indispensable para lograr una educación de calidad.

Logros y desniveles educativos en Iberoamérica

Los países de Iberoamérica presentan grandes semejanzas, producto de historias comunes, pero también manifiestan grandes diferencias en aspectos sociales, económicos y educativos. Atendiendo a esta problemática, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) —en el documento para el debate titulado *“Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”* (2008)— propone el fortalecimiento de la educación como medio para el logro de sociedades con democracias más afianzadas en el marco de un proyecto que tiende a impulsar sociedades más igualitarias y, por lo tanto, más justas en la distribución de sus bienes; propiciando, además, la cohesión social y el desarrollo educativo como medio para que los ideales de aquellos prohombres que lucharon por un territorio libre se proyecten en los ciudadanos de hoy como una proclama liberadora. El documento ofrece una serie de datos cuantitativos que muestra un panorama caracterizado por logros, desniveles, y sobre todo, nuevos desafíos.

Respecto de la educación inicial los avances, aunque distan mucho de generalizarse, son innegables: con tasas de escolaridad que oscilan entre el 35 y el 100%. En cuanto a la educación primaria, esta constituye la etapa donde se observan los mayores logros, hasta el punto de alcanzar su universalización con tasas de escolaridad que superan el 100%. Tales logros son limitados con la presencia de fenómenos en aumento como la repitencia, la que abarca entre un 2 y un 10% de la población estudiantil, afectando de manera considerable a los varones. Si bien la tasa de escolaridad en dicho nivel es superior al 100%, la tasa de graduación refleja grandes disparidades encontrándose países donde la tasa de culminación de la primaria sólo abarca el 68 %. Cerca del 40% de jóvenes y adultos se encuentran sin culminar la escolaridad primaria y la región presenta una tasa de analfabetismo del 10%.

Por su parte, la tasa de pasaje de primaria a secundaria indica que la misma oscila entre el 77% y el 99%. Es allí donde se evidencia una de las grandes disparidades regionales por cuanto pueden observarse tasas de escolaridad de nivel

medio cercana al 33%. Para el año 2005, sólo la mitad de los jóvenes de 20 años han culminado el secundario superior. Se advierten resultados que favorecen a aquellos estudiantes provenientes de hogares con clima educativo alto en comparación con los provenientes de hogares con clima educativo medio donde el 50% culmina la secundaria, o con clima educativo bajo en que solo el 10% logra terminar sus estudios.

En el nivel terciario, en los países iberoamericanos, uno de los logros se evidencia en el aumento de la matrícula, aunque la misma resulta por debajo del 50%. En este nivel también se perciben fuertes disparidades en la tasa de matrícula entre los países; en algunos la tasa supera el 80% mientras que en otros la misma no alcanza el 20%. Entre los factores que explican tales diferencias se encuentran el clima educativo y las diferencias producto de la contradicción rural/urbano.

Otros datos de importancia están relacionados con la infraestructura escolar, ámbito donde el porcentaje promedio de escuelas primarias que cuentan con agua potable oscila entre el 75,8%, con baños suficientes el 65,6%, con bibliotecas el 51,1%, con computadoras el 37,1% y un gasto educativo que oscila entre el 1 y el 9% del producto interno bruto.

Por último, el documento en cuestión destaca los resultados obtenidos por Pisa y Serce¹¹ sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la región. De acuerdo con los resultados obtenidos de los diversos estudios, el 40% de los estudiantes no alcanzan los niveles de rendimiento necesario para incorporarse a la vida académica, laboral y social. Ello evidencia que los logros y esfuerzos de la región se concentran en aspectos cuantitativos como la dotación, la infraestructura o el mobiliario. No obstante, los pésimos resultados indican que nuestros niños y jóvenes no poseen las herramientas necesarias para insertarse en un mundo cambiante que exige cada día nuevas competencias en áreas específicas.. Entre los factores asociados a tales resultados, Serce manifiesta que el clima de la escuela constituye, más que los factores económicos, sociales o culturales, el factor que influye de manera decisiva en los resultados académicos. De allí que “el clima escolar, la organización y el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los profesores y su relación con los alumnos son más determinantes cuanto más pequeños son los niños y, por consecuencia, más importante es mejorar ese clima en las escuelas, en todas las edades.”¹² La incidencia de factores sociales, económicos, culturales y los propios de la escuela influyen y se profundizan conforme se avanza en los niveles escolares.

¹¹ Metas 2021 (2008)

¹² Metas 2021, op.cit. página 42

Los datos presentados permiten señalar que la educación en América Latina plantea serias diferencias entre sí y con respecto a otros países. Los índices aparecen por debajo de los niveles esperados, por lo tanto los gobiernos deben asumir un compromiso irrenunciable ante el reto de diseñar e implementar políticas educativas tendientes a situar la educación en el contexto del siglo XXI.

Por consiguiente, la conmemoración de los Bicentenarios de la Independencia constituye un acontecimiento propicio para —tal como lo señala Ávila (2008)— reafirmar valores patrióticos y mitos fundacionales, y crea una oportunidad para comprender de manera integral el complejo fenómeno ocurrido en Iberoamérica en las primeras décadas del siglo XIX. La ocasión es propicia, asimismo, para la reflexión en torno a la consolidación del proyecto independentista y la construcción de sociedades más justas y democráticas, en las que la educación se considere el eje a través del cual se logren tales cometidos. Entonces cobra toda su dimensión la pretensión de la OEI de convertir la conmemoración en el *“...hilo conductor a lo largo de la próxima década que impulse el deseo de lograr una nueva generación de ciudadanos cultos y libres, que transforme las formas de vivir y las relaciones sociales y que abra nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas y para el reconocimiento de su diversidad.”*¹³ Pero la formación de ciudadanos cultos y libres no constituye deber y obligación sólo de la familia y la escuela; se requiere también la participación activa de la sociedad. Por ello, conmemorar los bicentenarios de la independencia constituye el momento adecuado para el debate sobre la educación que tenemos y la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.

Uno de los retos al que ha de enfrentarse la educación en el siglo XXI, es la incorporación de nuevos actores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil. La participación de nuevos protagonistas en la acción educativa constituye una de las once metas de la “Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Tal participación no se reduce sólo a aquellos sectores históricamente comprometidos con la acción educativa como la familia y la comunidad educativa, sino que comprende otros actores, como las organizaciones e instituciones públicas y privadas entre las que destacan los servicios de salud o de promoción del desarrollo económico, social o cultural, los cuales se articularán a la acción educativa a través de proyectos educativos. De allí que la participación social en educación constituya una construcción común que se logre a partir del conocimiento de los actores, organizaciones e instituciones directa o indirectamente comprometidas con el hecho educativo. Lograrlo no es tarea sencilla, al contrario, el camino está lleno de

¹³ OEI (2009) página 15.

obstáculos provenientes, por un parte, de una cultura escolar cuyas prácticas condiciona la participación activa y protagónica de nuevos y viejos actores y, por otra, de una sociedad donde prevalecen valores individuales donde la participación es pasajera, con compromisos ligeros, sin doctrinas y sin sacrificios ¹⁴.

La participación social en educación: rasgos característicos y problemáticas actuales

La participación social en educación forma parte de un discurso recurrente y aceptado por organismos internacionales y por los países de la región durante las últimas décadas. En el trasfondo de ello, se encuentran los cambios en el papel del Estado y el establecimiento de una nueva relación entre Estado y Sociedad donde la participación ciudadana se convierte en uno de los pilares de la democracia. Ante el nuevo escenario, lo público es ampliamente debatido y cuestionado como ámbito y dominio exclusivo del estado, lo que genera que nuevos actores demanden mayor participación en los asuntos públicos, convertidos por obra y gracia del capitalismo, en asuntos privados. La esfera educativa no queda al margen de las transformaciones del estado, y padece un debilitamiento y achicamiento.

La intervención de nuevos sujetos educativos y sociales se enarbola como bandera para impulsar reformas educativas. Adquiere así relevancia y significatividad hasta el punto de convertirse, como lo afirma Pires do Prado (2006), en el concepto clave para el éxito educativo. Surge el imperativo de integrar familia, escuela y comunidad al proceso educativo. Para lograrlo, la escuela debe trascender el aula y establecer nuevas alianzas con actores potenciales que se encuentran a su alrededor. El discurso se centra en la apertura del centro educativo al contexto local y sus diferentes actores. La escuela debe abrir sus puertas a la comunidad donde se inserta. Familia, escuela y comunidad se convierte en la trilogía dominante y la escuela se convierte en el centro que promueve la participación destinada a lograr cambios institucionales, y la comunidad adquiere una relevancia que trasciende la esfera misma de la sociedad.

De acuerdo con Rose, citado por Bolívar (2006), ante la crisis del estado de bienestar y de la educación, la comunidad se convierte en la nueva forma de territorialización del pensamiento político con un nuevo modo de gobernar la conciencia, y es apelando a los compromisos éticos, donde cada ciudadano, que no era tomado en cuenta, es hecho responsables de su propio destino y el de la

¹⁴ Lipovetsky (1990)

sociedad. Todos los ciudadanos están obligados, ahora, a participar activa y solidariamente en los asuntos públicos. Derechos, deberes y obligaciones se confunden por cuanto se establece la participación como un derecho, pero también como un deber social. Por ello, esos discursos actuales sobre participación social en educación como medio e instrumento que permite el empoderamiento y la equidad social causan suspicacia. De allí que sea necesario ser precavido y, tal como lo afirma Tenti¹⁵, sospechar de políticas de empoderamiento cuando provienen del polo dominante.

De acuerdo con Beltrán, participar remite a *“tomar parte en”* o *“tomar una parte de”*¹⁶. El tomar parte o tomar una parte en educación se establece formalmente con la promulgación de leyes que reconocen a los agentes sociales el derecho a “parte”. Con el reconocimiento formal se redistribuyen las partes al interior de las instituciones educativas, y se instituye así la participación escolar que pretende semejarse a la participación social. Sin embargo, la escuela, como otra institución social reproduce en su interior y en su exterior formas democráticas adoptadas por la sociedad y el estado que se concretan bajo una versión liberal de la democracia, lo que conduce a un *“... pasivo disfrute de un derecho que al ejercicio activo de un deber constituido de la identidad política de cada ciudadano...”*¹⁷. La participación se reconoce como un derecho, pero el mismo no es ejercido activamente por cuanto los actores no aducen credibilidad ni en los poderes públicos ni en las instituciones públicas. Como efecto de tal situación, no se reconoce lo público del poder ni se le considera público y, como tal, el actor no se reconoce a sí mismo tomando parte. Una reciente investigación sobre la participación social en educación en México¹⁸ señala que la apatía de la sociedad para participar en programas educativos puede atribuirse, entre otras cuestiones, a la resistencia a aceptar a las instituciones gubernamentales, *“...en especial cuando hay una historia de descuido, abuso o negligencia”*¹⁹.

Diversas investigaciones concluyen que la participación incide positivamente en aspectos tales como el rendimiento académico. Murillo destaca que la participación contribuye *“al desarrollo de la responsabilidad y de la capacidad de diálogo, de escucha, de planificación, de evaluación, de aprendizaje y de trabajo en equipo...”*²⁰. Con ello es evidente que la participación constituye uno de los medios e instrumentos para el logro de aprendizajes significativos. Ahora bien, diversas experiencias de

¹⁵ Tenti. E (2004)

¹⁶ Beltrán (2000) página 104

¹⁷ Beltrán (2000) página 113.

¹⁸ Vélez, Linares, Martínez y Delgado (2008)

¹⁹ Vélez... . página 37.

²⁰ Murillo (2001) página 1.

participación en América Latina permiten establecer que la participación incide más allá de aula, es decir, en el espacio social al permitir y extender el desarrollo de situaciones democráticas participativas. A pesar de tales evidencias, la participación social en educación constituye un campo en construcción lleno de experiencias que no logran sistematizarse y conformar un corpus teórico que permita comprender e interpretar la participación social en educación como un fenómeno complejo, incierto y necesario para el logro de ciertos objetivos educativos. Al contrario, se encuentra más próxima al discurso que a los hechos reales y concretos por cuanto está basada, de acuerdo con Torres en “...concepciones restringidas tanto de la participación (centrada en aspectos instrumentales) como de la sociedad civil (reducida por lo general a las organizaciones no-gubernamentales-ONGs) y de la educación (reducida a educación escolar o formal)”²¹. Al formar parte de un discurso y no de hechos reales, la participación social en educación constituye uno de los principales retos.

El panorama se distingue por comentarios y frases como las siguientes: Los padres sostienen que las instituciones sólo los invitan a participar cuando necesitan “colaboración monetaria o trabajo voluntario para reparaciones”. En el otro extremo, docentes y directivos señalan que “la participación de padres y madres es escasa y solo acuden a las instituciones a recibir información sobre el desempeño académico de sus hijos” o bien, “culmina el año escolar y los padres no han asistido a convocatorias”. Estas constituyen las clásicas expresiones de padres, docentes y directivos en relación con la participación. Tras tales pronunciamientos se encuentra inmerso un conjunto de prácticas, ideas, subjetividades en torno a la profesión docente y a la institución educativa. Todo ello se condensa en lo que los investigadores han dado en denominar “Cultura Escolar” que constituye uno de los factores que inhibe la participación del afuera y del adentro escolar. Al respecto, Bolívar señala que en las instituciones pervive una cultura escolar que considera que la educación es dominio exclusivo del centro escolar y de sus docentes donde la participación es vista como intromisión en asuntos que no les competen.

La participación social que predomina en la actualidad, de acuerdo con Torres²², se caracteriza por lo siguiente: la participación ciudadana se reduce al aula y a la comunidad, sólo se toma en consideración la educación formal, una participación reducida a mera información que no contempla la toma de decisiones. En cuanto a la dimensión de la participación social, ésta se lleva sólo en cuestiones administrativas y no en aspectos pedagógicos o curriculares considerados “campos de expertos”. En niveles macros, la implicancia es también sólo nominal ya que ni docentes, directivos,

²¹ Torres (2001) página 3

²² Torres (2001)

estudiantes o comunidades participan en el diseño e implementación de políticas educativas sino sólo en procesos de consultas, sin que ello signifique que las opiniones sean tomadas en consideración.

En el aula y la institución escolar, la participación continúa caracterizada por ser tradicional, referida y entendida como colaboración o contribución. En otro estudio realizado por Acevedo, Sánchez, Lorandi y Almeida constatan que *“...en la práctica cotidiana, los padres de familia aún se mantienen al margen de la mayoría de las decisiones que se toman dentro de la escuela. Su participación más importante se da mediante contribuciones “voluntarias” cuando inicia el año escolar...”*²³. Tal planteamiento puede hacerse extensivo a otras instituciones educativas de la región donde prima una participación caracterizada como voluntaria y contributiva, tanto de recursos económicos como de trabajo voluntario destinado a la reparación o acondicionamiento de la infraestructura escolar. Un hecho significativo de tal participación tradicional es la contradicción entre la teoría y la práctica. Por un lado las leyes la promueven en la gestión escolar a través de los órganos establecidos para ello como las denominadas Comunidades Educativas, pero por otro lado, no pueden formar parte de ella aquellos padres que no tengan hijos estudiando en determinada institución escolar. Respecto de esto, Bardisa²⁴ en el año 1997 señala que a los padres se le recuerda frecuentemente su desconocimiento, sus competencias legales, las normas y se les persuade para que no rompan con la cultura tradicional del centro escolar.

La institución educativa no solo excluye a los actores educativos y sociales, sino que dentro de la misma institución los docentes no participan en las actividades y proyectos educativos institucionales. Los docentes son excluidos o autoexcluidos de las decisiones que afectan al centro escolar. Bardisa manifiesta que la identidad profesional del docente es limitada al trabajo que realizan en el aula en donde reina la autonomía; el *“ejercicio privado de la profesión”*. La individualización del trabajo docente se encuentra en la *“imposibilidad de responder a las expectativas puestas en un trabajo con límites pobremente definidos”*²⁵. El docente debe hacer frente y asumir constantemente nuevas responsabilidades pedagógicas, curriculares y administrativas. También Apple manifestaba que el control técnico, el cual se halla presente en los materiales curriculares pre-diseñados por agentes externos, conduce a la individualización del trabajo docente; *“si todo está predeterminado, ya no existe una necesidad apremiante de interacción entre docentes y éstos se convierten en*

²³ Acevedo, Sánchez, Lorandi y Almeida (2008), página 22.

²⁴ Bardisa (1997)

²⁵ Bardisa (1997) página 39.

*individualidades desvinculados, divorciados de sus colegas y de su trabajo real*²⁶. La individualización abarca tanto al docente como a los propios alumnos.

La pervivencia de la dimensión contributiva de la participación es la respuesta al proceso de des responsabilización del estado en materia educativa. Las instituciones abren sus puertas para recibir de actores no estatales los recursos necesarios para el mantenimiento de la infraestructura escolar. Aunado a ello, la dimensión contributiva también tiene como trasfondo a la propia escuela tradicional, la que, de acuerdo con Tenti²⁷, privilegia un tipo de relación individual manifestada en una relación asimétrica de poder donde la institución educativa ejerce un papel dominante. Las instituciones educativas funcionan bajo la lógica del encierro y, dicha lógica permanece no sólo en la infraestructura escolar y en sus reglamentos sino también en la mentalidad de los docentes y agentes externos. La escuela aún lleva consigo *“la marca de su origen”*²⁸ producto tanto del carácter sagrado atribuido cuanto de la necesidad de preservarla de influencias foráneas.

Es precisamente este tipo de relación individual o unilateral, como la define Torres²⁹, la relación que predomina en los centros educativos, donde la participación social es pensada solo desde la lógica de la misma, es decir, la escuela sólo pide a los padres y a la comunidad compromiso, pero no ofrece alternativas de lo que ella puede hacer por ellos. Las instituciones educativas, afirma la autora, son complejas y en ellas están presentes luchas de poder entre los distintos actores. Para Bardisa³⁰ la estructura jerárquica, el uso de tiempos y espacios de la jornada escolar, y las distantes relaciones entre los diversos estamentos impiden que alumnos, padres, docentes y otros actores sociales se impliquen en la acción educativa. Al respecto señala que los discursos sobre implicación de la comunidad en las decisiones que se adoptan en el centro no dejan de ser mera retórica, mera declaración de intenciones.

Ante los cambios vertiginosos operados en todos los ámbitos de la vida, la escuela requiere adaptarse a las nuevas exigencias y derribar los muros que la tienen prisionera de siglos anteriores. Su carácter sagrado está claramente cuestionado y ya no es, tal como lo sostiene Tenti, *“ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que su propia pasividad (todos los niños entran al sistema escolar) la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas, lenguajes, que conviven en el afuera escolar...”*³¹. La escuela no se encuentra al margen de la

²⁶ Apple (1997) página 23.

²⁷ Tenti (2004)

²⁸ Tenti (2004) página 2.

²⁹ Torres (2001)

³⁰ Bardisa (1997)

³¹ Tenti (2008) página 17.

sociedad, es otra institución social que requiere abrir sus puertas y derrumbar los muros de su “fortaleza” a nuevos actores que exigen participar y asumir su derecho a contribuir con la formación de ciudadanos participativos.

Proyectos institucionales como estrategia para la participación social: balance actual

En el proceso de apertura de las instituciones educativas al contexto, se introducen los proyectos educativos institucionales con diversas denominaciones en la región. De acuerdo con Pini, “... *el proyecto de la comunidad educativa que, en tanto proceso de reflexión colectiva, otorga identidad, vigencia y continuidad a la institución...*”³². constituye la herramienta de gestión que permite integrar los diversos actores al asignar a cada uno sus responsabilidades. Con similar planteamiento de gestión escolar, se establece en Venezuela el Proyecto Educativo Integral Comunitario como estrategia dirigida a cohesionar los actores sociales al proceso educativo. El Ministerio de Educación y Deportes establece que los mismos constituyen un “conjunto de actividades planificadas de manera colectiva y dirigidas a resolver los principales problemas pedagógicos, organizativos y sociales de la institución en relación con su entorno”³³. Tomando en consideración la realidad de la institución, sus debilidades y fortalezas, en el Peic se formulan las acciones que de manera colectiva se llevarán a cabo para resolver las necesidades y problemas detectados en el diagnóstico integral comunitario. En su construcción participan todos los actores involucrados como docentes, padres, estudiantes, obreros, consejo comunal, organizaciones e instituciones de la comunidad. Pero, al igual que la participación social en educación, forma parte del discurso y no de la realidad escolar. La construcción e implementación de tales proyectos presenta serias dificultades. La investigación realizada por Señorino y Vilanova en 2001 refleja que si bien directivos y docentes reconocen la importancia de los proyectos institucionales, los últimos no participan en su elaboración por falta de tiempo o sentido de pertenencia a la institución. Además de estos factores, las investigadoras resaltan la dificultad para el trabajo en equipo, el carácter asistencialista de las escuelas y la falta de credibilidad en torno a los proyectos educativos institucionales.

Abunda literatura acerca de los aspectos metodológicos en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales, uno de sus primeros pasos lo constituye el diagnóstico donde se convoca a todos los actores a participar, principalmente a

³² Pini (1997) página 4

³³ Ministerio de Educación y Deportes (2005) página 550.

detectar las necesidades administrativas pedagógicas o curriculares de la institución en relación con el entorno. No obstante, el resto de los procesos queda reservado al campo de expertos y tal como lo afirma Torres (ob.cit.), escapan a la participación.

Si bien el panorama resulta pesimista y contrario a quienes creen que se tiene una visión ingenua de la realidad educativa, las distintas experiencias, estrategias y esfuerzos establecidos en diversos países de la región permiten afirmar que se está ante la construcción de espacios para la participación social en educación.

En el caso venezolano, en el año 2004 se han establecido los Seminarios de Investigación para el Desarrollo Endógeno como una estrategia dirigida a consolidar el componente de investigación científica en estudiantes del Primer Año del Nivel Media, Diversificada y Profesional a través del conocimiento del espacio local y la integración de todos los actores del proceso educativo venezolano, quienes a partir del conocimiento de su propia realidad, deben implementar diversas acciones para transformarla. (Ministerio de Educación y Deportes).

Construcción de cultura participativa en educación

Derrumbar muros no es tarea sencilla, así como tampoco lo es construir una cultura de cooperación, pero la participación social en educación requiere involucrar a todos los actores en el campo educativo; desde la formulación de políticas educativas hasta la gestión escolar. Para ello, se requiere delimitar roles y asignar responsabilidades sin disfrazar la participación y establecer límites a lo común sin convertir la participación en un asunto particular o quizá en el ostracismo de una participación de expertos. De acuerdo con Beltrán, con el conocimiento experto se limita la verdadera participación por cuanto el “gobierno de expertos” pretende hacer un uso correcto de la parte que a cada actor le corresponde del todo común. Dicho gobierno limita y excluye, ya que los otros actores no comprenden el lenguaje establecido para designar lo que para ellos es común.

Participar en educación encuentra límites y la misma, tal como lo señalan Vélez et al³⁴, está condicionada, más allá del recurso tiempo o escasos conocimientos y cultura escolar, por pautas culturales y de organización. De ahí que se plantee la necesidad de enseñar ciudadanía. A través de ella, sostiene Cullen, *“se enseñan los saberes que permiten fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad”*³⁵. Necesitamos precisamente una

³⁴ Vélez , Linares, Martínez y Delgado (2008)

³⁵ Cullen (2004) página 35.

ciudadanía más democrática y participativa, que racional y argumentativamente se responsabilice del estado de derecho, que participe políticamente en la toma de decisiones y no se conforme con ser mero espectador, que respete las diferencias, que reconozca al otro como semejante.

De todo lo expuesto se desprende que la formación de la ciudadanía es un imperativo y el requisito esencial para construir una sociedad dialógica en la que cada sujeto tenga una participación social auténtica y significativa, que permita a todos los actores sociales dirigir la educación hacia los destinos que todos queremos. La tarea no es fácil, ni sus efectos podrán observarse a corto plazo.

Para concluir y a modo de manzana de oro, arrojamos sobre la mesa no la fruta de la discordia, sino por el contrario la valiosa crítica que debe generar desafíos que vigoricen la discusión y no la posterguen. Coincidimos con Tenti al afirmar que debemos evitar el uso acrítico del término participación, el cual es políticamente correcto pero estéril en el plano práctico.

Bibliografía

- Acevedo, B., Sánchez, F., Lorandi, M., y Almeida, E. (2008). "La Organización Comunitaria de la Participación Social en la Educación: Dos Experiencias". *En Observatorio Ciudadano de la Educación AC. Participación Social en la Educación: Del análisis a las propuestas*, pp. 21-32.
- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. (1ª. ed.) Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Ávila, A. (2008). "Las Revoluciones Hispanoamericanas Vistas Desde el Siglo XXI". *Revista de Historia Iberoamericana*, pp. 10-39.
- Bardisa, T. (1997). "Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares." *Revista Iberoamericana de Educación*, V 15, pp. 13-51.
- Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Bolívar, A. (2001). "El Currículum Escolar: Dilemas Actuales y Líneas de Cambio Futuras." *Revista Profissao Docente*, s/p.
- Bolívar, A. (2006). "Familia y Escuela: Dos Mundos Llamados a Trabajar en Común." *Revista de Educación*, pp.119-146.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía Moral, Participación Democrática y Cuidado del Otro*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Lipovetsky, G.(1990). *El Imperio de lo Efímero. La Moda y su destino en las sociedades modernas*. Madrid: Anagrama.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005) *Proyecto Educativo Integral Comunitario: Una Gestión que se Construye en Conjunto*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes (2007) *Seminario de Investigación para el Desarrollo Endógeno*. Caracas: Autor.
- Murillo, P. (2001). *La Problemática de la Participación en los Centros Educativos: Una experiencia de colaboración interprofesional*. En Lorenzo, M. (Ed.) (2001) *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: O

Pini, M. (1997). El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Gestión para los Directivos de Escuelas. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Pires do Prado, A. (2006) ¿A escola funciona bem? Participación y Descentralización Educativa en una Favela de Río de Janeiro. Disertación Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Señorino, O., y Vilanova, S. (2001). “Construcción del Proyecto Educativo Institucional: Concepción de los Directivos.” Revista Iberoamericana de Educación, s/p.

Tenti, E. (Comp.) (2008). Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. (1era ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Tenti, E. (2004). Notas sobre Escuela y Comunidad. Buenos Aires: IPE-BUENOS AIRES

Torres, R. (2001). Participación Ciudadana y Educación. Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina. México: Instituto Fronesis.

Vélez, H., Linares, M., Martínez, A., y Delgado, A. (2008). Participación social en escuelas Preescolares y Primarias: Reflexiones y Propuestas desde las Experiencias de una Organización Social. En Observatorio Ciudadano de la Educación AC. Participación Social en la Educación: Del análisis a las propuestas, pp. 33-48.

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL AULA DE CAPACITACIÓN. DEL CURRÍCULUM PRESCRIPTO AL CURRÍCULUM ENSEÑADO

Profesor Marcelo Bianchi Bustos³⁶

La puesta en práctica de un diseño curricular genera en los docentes cierta desconfianza y desinterés pues en muchas ocasiones no comprenden los cambios que se proponen y consideran que sólo se trata de una cuestión de nombres. Para evitar general estos problemas y que se comprendiera la importancia real de los cambios curriculares en el espacio de Prácticas del Lenguaje en el nivel primario, se desarrollaron una serie de dispositivos de aplicación –enmarcados dentro de los cursos de capacitación docente de la Dirección de Educación Superior y Capacitación educativa de la Provincia de Buenos Aires– que llevaron a los maestros a poner en práctica los contenidos curriculares, es decir a llevar el currículum a la acción.

En este trabajo se presentan algunas reflexiones en los resultados de la acción de capacitación desarrollada en la Región 11 (Distritos de Pilar, Exaltación de la Cruz, Campana, Escobar y Zárate) desde el año 2007 hasta la fecha, en los cursos de perfeccionamiento docente del espacio curricular de Prácticas del Lenguaje en los niveles de educación primaria e inicial.

Las acciones de capacitación a las que hago referencia y que he desarrollado desde mi cargo de miembro del Equipo Técnico Regional (conocido como ETR) en ambos niveles consistieron en dos dispositivos básicos: la capacitación (a través de cursos y ateneos, ya sea fuera de horario escolar o en servicio, en las acciones desarrolladas en el mes de febrero de los años 2008, 2009 y 2010) y las asistencias técnicas en las instituciones. Cada uno de estos dispositivos se conjugó para poder capacitar a los docentes en Prácticas del Lenguaje.

Estas acciones, enmarcadas dentro de la política educativa de la provincia de Buenos Aires a través de su Dirección de Educación Superior y Capacitación, tenían como uno de los propósitos acercar a los docentes los nuevos diseños curriculares. Esta tarea de acercamiento y de capacitación no es fácil pues implica trabajar a partir

³⁶ Doctorando en Educación (UNTREF – UNLA), Estudios de Maestría en educación (UNESA), Especialista en Investigación Educativa (U. del Comahue), Esp. En Gestión Educativa (UNESA), Especialista en Educación de Adolescentes y Adultos (Instituto UDA), Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación (U. CAECE) y Profesor de Castellano, Literatura e Historia (IADES). Se desempeña como Profesor–capacitador en los CIES de la región 11, I.S.F.D. N° 51, I. S. del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Univ. Nac. de General Sarmiento, Instituto F. Chopin y Univ. Argentina J. F. Kennedy. comala69@yahoo.com.ar

del currículum, de la práctica cotidiana de cada uno de los docentes y de sus concepciones previas acerca de qué se debe enseñar en la escuela.

Sin intentar ingresar en el mundo del currículum y de sus distintas concepciones, es necesario considerar, desde la perspectiva de Stenhouse (1987) que el mismo incluye no sólo qué se enseña sino lo que se debe enseñar, pues una de las misiones de la escuela, es decir del lugar en el que el mismo se concretiza, es la de transmitir las tradiciones públicas, es decir todo un capital social, emocional, intelectual y técnico que forma parte de las cosas que la sociedad desea que se transmita. Surge aquí una cuestión de especial importancia que es la relación de los docentes con el currículum y con las reformas curriculares. El primero de los desafíos fue el de trabajar a partir del vínculo entre el docente y el currículum. Generalmente se ve las nuevas propuestas curriculares desde una visión simplista y siempre se dice (lo he escuchado al comienzo de muchas capacitaciones) que es más de los mismo y que en realidad no hay ningún cambio. Repetidamente, muchos docentes comienzan a enumerar todas las reformas por las que han pasado a lo largo de su carrera en el magisterio y concluyen diciendo que ellos en el aula son los dueños de lo que pasa y que más allá de lo que se diga van a continuar trabajando con lo que consideran adecuado. Puede parecer raro pero estas afirmaciones forman parte de construcciones educativas muy fuertes con las que hay que trabajar y que se ponen en contraposición con la decisión de la provincia de trabajar con un currículum prescriptivo.

Hubo que partir de un trabajo en el que se priorizó la conceptualización de las prácticas del lenguaje y se la trabajó a partir de los recorridos de cada docente por el sistema educativo (ya sea en el nivel primario, secundario y terciario /universitario) tratando de recuperar sus recuerdos en torno al propio tránsito por el sistema educativo y qué importancia le daban a ese contenido de Lengua visto hace ya un tiempo. Aparecieron de ese modo temas clásicos como el recitado del paradigma verbal, las listas de clases de palabras, el marcación de la introducción, el nudo y el desenlace en un texto, etc. Se los llevó a la reflexión y se les ofreció un primer acercamiento al diseño y al enfoque propuesto, que en realidad no era nuevo sino que tenía que ver con un línea provincial iniciada hacía más de diez años en el área de Lengua, pero que llegaba ahora a su punto culminante al cambiar el nombre del espacio curricular y la perspectiva pedagógico-didáctica que se proponía. Se pudo ver que en realidad esta propuesta no tomaba como objeto de enseñanza la lengua en sí sino las situaciones sociales de lectura y escritura en las que los alumnos se podían llegar a mover, tratando constantemente de trabajar con la práctica y con la reflexión acerca de los hechos del lenguaje. Se trató de poner en relación lo que se había trabajado previamente con estas conceptualizaciones y ahí comenzaron a aparecer

distintas cuestiones vinculadas con la ruptura del paradigma (en el que se habían formado y con el que habían trabajado en algunos casos desde hacía veinte años). Se comprendió que en muchos casos el cambio curricular significa un vuelco de 360° sobre lo que históricamente se hizo en la escuela y que no era una reforma más con un cambio de nombre sino que había detrás un sustento epistemológico–didáctico. Muchos manifestaron en ese momento que no sabrían qué enseñar en el aula si desaparecían las cosas que históricamente se habían trabajado. La angustia inicial fue superada al presentarles el desafío de que ellos podían (y debían, aunque esa palabra preferí obviarla) trabajar de otro modo, dándole sentido a sus prácticas y enmarcándolas en el currículum. Hubo que reflexionar mucho y los docentes fueron los primeros en abordar las Prácticas del Lenguaje y sus diversas posibilidades de aplicación en el aula.

Se evidenció que faltaba una mirada crítica sobre lo que se hacía en el aula y sobre el currículum en sí, pues no se estaba haciendo un análisis pormenorizado para tratar de entenderlo y tratar de ver sus implicancias no sólo en lo inmediato que es lo educativo sino también en cuestiones vinculadas con el tipo de alumno (y de ciudadano) que se busca y de las estrategias pensadas para hacerlo. Al haberse realizado capacitaciones sobre el currículum y la reflexión crítica sobre el mismo, se pudieron dar cuenta de que ese simple cambio que habían visto desde una visión reduccionista formaba parte de un marco general mucho más amplio y que lleva a considerar de otra forma al sujeto de aprendizaje y a la misión social de la escuela. Creo que las distintas instancias de lectura y de análisis del documento curricular posibilitaron a los docentes alcanzar una perspectiva fundamentada y crítica; es decir, poder pensar en lo que se prescribe pero tratando de entenderlo y de resignificarlo en función de la realidad socio-histórica (no sólo de la general sino también de aquella en la que se desenvuelve cada institución educativa en particular) y las características de cada escuela. Tal como lo afirma Díaz Barriga es necesario reivindicar la importancia del proceso escolar y comprender la importancia que tienen los docentes en la implementación del currículum. *“Los maestros, principalmente aquellos que sienten pasión por enseñar, consideran que el programa escolar es un punto de partida y que es necesario adaptar cada situación de aprendizaje a la dinámica y a las posibilidades específicas de un grupo escolar”*³⁷. Desde su perspectiva, el currículum es el programa de estudios y señala que los mismos son un espacio para que el docente recree sus ideales pedagógicos y que se convierta en un ámbito en el que se puedan experimentar las mejores ideas educativas y los mejores proyectos. En todo ese

³⁷ Díaz Barriga (1984) página 12.

espacio que es la educación, cuando se piensa en el currículum, es necesario afirmar una vez más que hay que deliberar, desde la perspectiva de Schwab, intercambiar, discutir constructivamente para llevar a cabo un proyecto educativo.

Estas ideas y esta concepción curricular sirvieron como un eje tanto en las capacitaciones que tenían como eje los diseños cuanto en las de otros cursos que mostraban de qué manera se podían abordar en el aula distintas cuestiones de las Prácticas del Lenguaje, como por ejemplo “Leer y escribir en torno a la biblioteca de la sala”, “Leer y recomendar textos literarios”, “Leer y escribir en torno a un personaje de los cuentos”, “Leer, escribir y reflexionar sobre el Lenguaje en el 2º ciclo de la EP”, “Oralidad: reflexión sobre el lenguaje y evaluación”, etc. Estas acciones de capacitación —que no todas eran de teorización sino que incluían experiencias de aula, que debían ponerse en marcha en los grupos de trabajo, y reflexiones sobre la práctica cotidiana a la luz del diseño y de lecturas de grandes especialistas argentinos como Emilia Ferreiro, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, entre otros,— sirvieron para comenzar a implementar un cambio pero no fueron la única posibilidad de aprendizaje. Otra de gran importancia, y tal vez una verdadera novedad en el ámbito provincial, la constituyeron los espacios de asistencias técnicas. En ellos, y durante varios encuentros de aproximadamente tres horas, se acompañaba a los maestros y a los directivos de las escuelas en el proceso de implementación curricular. Ese dispositivo —que tuvo características y destinatarios distintos pues incluyó hasta a los inspectores de los niveles correspondientes— fue de especial importancia pues, surgida la necesidad en la mayoría de las veces de los propios asistentes a los cursos de capacitación, era una instancia diferente en la que, en el contexto de la escuela y el aula, se trabajaba en torno a alguna cuestión concreta. Era ese el momento en el que ante la pregunta de los docentes de cómo podían enseñar tal o cual tema, el capacitador los acompañaba, tomaba por un momento una situación de clase, colaborada con él, le daba otras estrategias o trabajaba con él en la implementación de determinadas secuencias didácticas.

Esos momentos de trabajo colaborativo servían para que el docente se sintiera acompañado en la implementación de los diseños y que pudiera ver que cada uno de los conceptos y de las propuestas que se trabajaban en el aula de capacitación podían ser aplicadas en el aula, con sus alumnos.

Cuando veía (y veo en las acciones que en estos momentos continúo desarrollando) estas prácticas, recordaba algunas ideas de Stenhouse sobre el currículum, quien decía que hay dos acepciones que entran en tensión: el currículum como intención y el currículum como realidad.

Como conclusión de este trabajo tan sólo puedo demostrar mi conformidad con la tarea realizada y con el cambio que en muchos de los docentes que han sido partícipes de la capacitación se ha producido. Hoy se trabaja desde un convencimiento y sin improvisaciones con las Prácticas del lenguaje y se puede pegar el salto del currículum escrito al currículum real, el que se concretiza en el día a día en las aulas.

Bibliografía

Camilloni, A (2005) "Notas sobre la historia de la teoría curricular" OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

De Alba, A. (1993) Currículum: crisis, mito y perspectivas. México: UNAM

Díaz Barriga, A. (1984) Didáctica y currículum. Buenos Aires; Nuevomar.

Grundys, S. (1991) Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

Stenhouse, L (1987) Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata

PARTIENDO DE LO QUE LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS SABEN: UNA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA ABORDA CUESTIONES DE BAJO RENDIMIENTO DE NIÑOS INMIGRANTES BOLIVIANOS³⁸

*Doctora Mary Q. Foote³⁹
Profesora Mónica Mazzolo⁴⁰*

Introducción

El significativo número de niños inmigrantes en las escuelas de la Argentina impulsa un enfoque tendiente a considerar necesidades educativas específicas. Este artículo analiza el proyecto que iniciamos en el año 2001, en la Escuela de Educación Primaria N°10 “Reverendo Padre Jorge María Salvarie” de la Ciudad de Luján, Provincia de Buenos Aires, cuyo objetivo era abordar el bajo rendimiento de niños inmigrantes bolivianos en comparación con sus pares argentinos.

³⁸ Proyecto realizado desde 2001 a 2006 y que fue objeto de una presentación en uno de los Talleres del Primer Congreso Pedagógico en la Universidad Nacional de Luján en el año 2003.

³⁹ Profesora de la Educación de Matemática en la Facultad de Educación Elemental y Pre-primaria en Queens College, de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY) EE.UU. de Norteamérica. Sus investigaciones incluyen el examen de las estrategias que las escuelas pueden utilizar para capitalizar los recursos y conocimientos del hogar y la comunidad, para apoyar a los alumnos con bajo rendimiento, que mayoritariamente provienen de comunidades extranjeras o son de status socio-económico bajo. Sus investigaciones se centran en los temas de equidad y diversidad en el campo de la enseñanza de la matemática.

⁴⁰ Ex Directora de la Escuela N° 10 de Luján, Maestra Normal Nacional – Grafoanalista Científica – ha asistido y aprobado diversos cursos de capacitación en diferentes áreas y disciplinas de la enseñanza. Ha dado charlas sobre Teatro y Pueblos Originarios a maestros en diferentes distritos. Dictó Talleres de Teatro para niños, adolescentes y estudiantes de Magisterio y Educación Inicial. En 1990 accedió a la Dirección de Educación Primaria a través de concurso provincial. Se desempeñó como Directora de la Escuela N° 10 desde 1995 hasta 2008.

Contexto local

La escuela tiene inscriptos aproximadamente 360 alumnos; cuenta con una sección por grado, de primero a sexto grado, en el turno de la mañana y en el de la tarde. Está situada en las afueras de Luján, en una zona semi-rural, donde hay una mezcla de residencias primarias y quintas. Los primeros bolivianos en llegar a la zona arribaron como trabajadores agrícolas estacionales para trabajar en las quintas y, dada la cercanía, dicha escuela siempre albergó a sus hijos.

Paulatinamente, en los últimos seis años, la población había aumentado (entre otras razones, a causa de la situación de la economía boliviana) y estos trabajadores migrantes comenzaron a fijar su residencia en la zona estableciéndose en forma permanente. Por lo tanto aumentó el porcentaje de alumnos bolivianos en la escuela, que a 2006 representan aproximadamente el 15% de la población escolar. Por otra parte, la mayoría de estos niños ya no concurre durante las temporadas de cultivo y de cosecha para luego partir y, eventualmente, regresar al año siguiente por un período de tiempo, como ocurría al comienzo de la experiencia .

Tendiendo a la integración cultural

El proyecto para abordar el bajo rendimiento de los niños bolivianos con respecto a sus pares argentinos no surgió con un plan preestablecido. En una reunión de docentes para discutir los planes de estudio para el año escolar 2001, un maestro en particular expresó su preocupación porque, según su apreciación, los niños bolivianos en la escuela eran, en general, muy pasivos, no participaban tan activamente como el resto, sus padres no estaban tan involucrados y, además, académicamente no se desempeñaban en niveles comparables con los niños argentinos. Algunos profesores avalaron esta preocupación y se consideraron parte del problema por no llegar a los niños bolivianos, digamos que la responsabilidad para un cambio fue centrada tanto en la escuela como en los profesores. Si bien este no suele ser un punto de vista muy usual ya que, al igual que en los Estados Unidos, en muchas escuelas argentinas las charlas informales entre los docentes a menudo apuntan a las familias como responsables del fracaso escolar (Foote, 2001), los maestros de esta escuela comenzaron su proyecto de integración cultural partiendo de la premisa de que eran ellos quienes tenían que realizar cambios. Empezaron a observar qué podrían hacer activamente para cambiar el plan de estudios y poder así atender las necesidades de los niños migrantes. En tal situación, Foote, que abordaba en la Escuela N°10

investigaciones sobre matemática, interesada en el proyecto se integró al equipo de trabajo volcando su experiencia en escuelas de los Estados Unidos.

Cabe destacar que en su trayectoria docente, Mazzolo ya había incorporado en Ciencias Sociales la investigación de las culturas de los pueblos originarios antes y después de la llegada de los españoles a América, conceptualizando el “descubrimiento” como un encuentro entre culturas. Cuando se hizo cargo de la dirección de la Escuela N°10 en 1996, se encontró con un equipo de profesores que también validaba este enfoque y que consideraba que la riqueza de estos pueblos — en toda América— había sido a menudo subestimada. Por lo tanto se retomaron sus valores culturales poniendo en primer plano que dichas culturas suelen ser ignoradas en los medios urbanos de la Argentina.

En las reuniones de trabajo para el año escolar 2001, los maestros identificaron dos áreas de preocupación con respecto a los niños bolivianos: la brecha en el idioma y las diferencias culturales. Las familias bolivianas a menudo hablaban en su lengua materna en sus hogares; en particular las madres se sentían más cómodas con ellas que con el español. Debido a esta dificultad con el idioma, la comunicación entre la escuela y los padres por momentos se tornaba difícil. También parecía que tanto los niños como sus padres se sentían un poco a la deriva en una tierra extranjera: cada vez se relacionaban menos con su propia herencia y al mismo tiempo estaban ajenos a la cultura argentina. De las conversaciones sobre esta problemática nació el proyecto de integración. Los profesores decidieron poner en marcha un proyecto para integrar más plenamente a los niños inmigrantes bolivianos y pusieron sus planes por escrito.

Dada la modalidad participativa de gestión de la conducción, este plan escrito fue distribuido entre los profesores para recabar más observaciones y, una vez consensuado, los maestros lo pusieron en marcha. Si bien hubo algunos profesores que estuvieron mucho más involucrados que otros, todos acordaron llevarlo adelante y aportaron ideas. Los más comprometidos impulsaron a los demás con entusiasmo. Todo ello en el marco de una gestión que promovía el fortalecimiento de una cultura de la comunicación y el intercambio de conocimientos entre los profesores en la escuela.

El proyecto, desarrollado a lo largo del año académico 2001, fue concebido como un proyecto de integración cultural: una integración de elementos tanto de la historia argentina como boliviana en la currícula escolar. El plan de estudios fue desarrollado para estudiar literatura, música, ropa tradicional y comida, así como la historia y geografía de cada país. Una de las primeras medidas adoptadas en el proceso de

aplicación fue la realización de una reunión de padres para socializar la propuesta; desde el comienzo, tanto los padres argentinos como bolivianos participaron y contribuyeron activamente.

El proyecto se basó en el trabajo que ya venía realizando la Institución, por ejemplo: desde años anteriores se examinaba la historia y la cultura de los pueblos originarios argentinos como parte del plan de estudios, respaldando la concepción de que dichos pueblos son los verdaderos guardianes de esta tierra, la cual les pertenecía antes de la colonización. Se incorporó el análisis de los pueblos originarios de Bolivia y sus culturas al ya existente de la Argentina. En los grados inferiores se abordaron historias y leyendas, mitos y música de ambos países; vocabulario de varias lenguas de los alumnos que fue compartido y validado por ellos. Los padres fueron convocados para hablar en las aulas sobre festividades y ceremonias típicos de Bolivia, como ser el Carnaval de Oruro.

Los maestros se pusieron en contacto con los padres cuando ellos dejaban a sus hijos en la escuela, utilizando ese tiempo para establecer una fecha en la cual un padre pudiera ir a hablar con la clase. Los padres bolivianos respondieron con entusiasmo a la invitación de asistir a la escuela para compartir sus conocimientos. Como señala Mazzolo, gran parte de la bibliografía sobre las ceremonias culturales son escritos por personas que no pertenecen al pueblo en cuestión, por lo que contar con madres que vinieran a compartir sus conocimientos y experiencias personales otorgó autenticidad al estudio de estos festivales. También los niños bolivianos — algunos de los cuales pocas veces habían intervenido oralmente en las situaciones de aula— respondieron elocuentemente a la presencia de los padres y la presentación de la información sobre festivales y ceremonias de las que ellos también tenían experiencia de primera mano hablando ampliamente. Y resultó que tenían mucho que decir.

En los grados superiores, donde el plan de estudios tuvo un enfoque más histórico, los profesores comenzaron a considerar cuestiones tales como una comparación de las declaraciones de independencia de Bolivia y la Argentina, señalando similitudes y diferencias. Cuando los alumnos estaban estudiando las luchas de la Argentina por la independencia de España, también analizaron las de la independencia de Bolivia en un estudio comparativo. En forma similar se trató la colonización, por ejemplo: los niños aprendieron que bajo el dominio colonial español los dos países eran una parte importante del Virreinato español del Río de la Plata, administrado desde la ciudad de Buenos Aires.

Desde el principio, hubo un intento de integrar todas las áreas curriculares al proyecto. El arte, la música y la literatura formaron la base de la integración en los

primeros grados. Estas se retomaron en los grados superiores donde también fueron exploradas otras oportunidades para la integración. Por ejemplo, cuando los alumnos estaban estudiando los mapas de la Argentina y de Bolivia, ellos estudiarían porcentajes en matemáticas y discutirían los porcentajes de las poblaciones de los dos países que pertenecían a diversos grupos originarios. El estudio de la proporción estaba también relacionado con el estudio de escalas en la cartografía.

De esta manera, el proyecto se desarrolló a lo largo del curso académico relacionando temas bolivianos con aquellos temas argentinos que tradicionalmente eran abordados en la currícula.

El evento para la finalización del ciclo escolar 2001 se centró en la música y los bailes típicos de ambos países. Los profesores de Educación Física y de Arte contribuyeron con su experiencia para la creación de la escenografía, el vestuario y la danza, quienes contaron con el asesoramiento de padres y madres que aceptaron gustosos la invitación a participar.

Frutos del Proyecto de Integración Cultural

El impacto de este proyecto puede observarse en tres áreas:

- un mejor rendimiento y participación de los niños bolivianos,
- una mayor participación de los padres en la vida de la escuela,
- el significativo aprendizaje de los profesores.

Si bien los datos para respaldar la afirmación de que el proyecto fue un éxito en cuanto al aumento de la participación y el logro de los hijos de los inmigrantes bolivianos son en gran parte anecdóticos, no son menos convincentes. La incorporación de sus experiencias en el currículo escolar y la validación de sus experiencias como un tema valioso, digno de atención en la escuela, parece haber incentivado a los alumnos a hacer contribuciones verbales en el salón de clases. Los maestros informaron que tanto los niños de Bolivia como los de la Argentina ya se desempeñaban en el mismo nivel académico. Es decir, ya no era posible inferir por su nacionalidad que los niños se desarrollaran en nivel particular. Esto es justo lo que Rochelle Gutiérrez (2002) sugiere que sería una medida para saber si las escuelas han logrado la equidad.

Los maestros también comunicaron que la participación en el aula de los niños bolivianos era entonces comparable a la de sus pares argentinos. Los niños, anteriormente pasivos, comenzaron a participar activamente con entusiasmo cuando el contenido era algo que tenía sentido y les era familiar. Ellos se sintieron motivados a

participar de las conversaciones en clase cuando los miembros de su propia comunidad, personas que ellos reconocían como sus iguales, fueron invitados a la escuela; a la vez que al ser validados y valorados sus conocimientos, ellos comenzaron a reconocerse como parte del plan de estudios. A tal punto resultó, que los profesores bromeaban sobre el hecho de que el haber logrado una tan buena integración hacía que ahora hablaran demasiado. Esta mayor participación y mejor rendimiento son un recordatorio de las conclusiones de los fundamentos teóricos informados por el grupo de investigación: el aprendizaje es mayor cuando los maestros se informan sobre los hogares y las comunidades de los niños pertenecientes a otras etnias y llevan ese conocimiento al ámbito escolar (González, Andrade, Civil, y Moll, 2001; Moll, Amanti, Neff, y González, 1992; Moll y González, 2004).

Participación de los padres

Los padres también llegaron a verse a sí mismos como parte de la comunidad escolar en formas que antes no ocurría. De nuevo, esto apoya los resultados de los conceptos teóricos del grupo (Civil, 1998, 2000; Civil y Bernier, 2004).

Un caso especialmente conmovedor es el de una madre cuyo hijo se había roto una pierna en su país de origen y no había sido atendido médicamente en forma adecuada, por lo cual caminaba con una cojera severa. En un principio la madre se mostró muy reticente a hablar con los profesores; rara vez hablaba con ellos, excepto para responder "sí" o "no" a las preguntas formuladas. Al año siguiente de iniciado el proyecto, ella comenzó a conversar con la maestra de su hijo y la maestra empezó a animarla a que buscara atención médica para el niño. La madre llevó estas ideas y sugerencias a su hogar, las compartió con su marido y, como resultado, el padre comenzó a llevar al niño a varios médicos. En un hospital de niños, les dijeron que con una intervención quirúrgica podrían corregir el problema. En esa instancia, el padre concurrió a la escuela para pedir a la directora su opinión al respecto. La interpretación de Mazzolo sobre esta solicitud es que pudo acercarse a discutir este problema no sólo porque se sentía apoyado por la escuela sino porque él sentía que allí todos querían lo mejor para su hijo. Los padres decidieron seguir adelante con la operación y durante los tres meses que el niño estuvo ausente de la escuela ellos regularmente concurrieron a la biblioteca para llevarle libros para leer e informar sobre su progreso. Interpretamos esta experiencia como uno de los frutos del proyecto. Y este no es un caso aislado. Otros padres ya demostraron también ver a la escuela como un recurso. En general, las familias bolivianas están más integradas a la comunidad escolar. Antes

de que el proyecto fuera iniciado, pocos asistían a reuniones de padres. Ahora concurren en números significativos. Además, también participan en actividades de clase, no sólo cuando sus conocimientos son requeridos.

Aprendizaje docente

El aprendizaje docente también ha sido un resultado del proyecto. Uno de los aspectos de este aprendizaje es una apreciación más profunda de la necesidad de examinar quiénes son sus alumnos y cuáles son los conocimientos que traen a la escuela. A través de este proyecto, los maestros aprendieron cómo ampliar las posibilidades de desarrollo curricular que ya trabajaban incluyendo a diario la integración de cuestiones relacionadas con Bolivia. En un estudio en el que Foote (2006) examinó los resultados de forjar vínculos entre los profesores y los niños de origen cultural diferente, también llegó a la conclusión de que tal esfuerzo podría respaldar el aprendizaje de los profesores, lo que luego resultó en el cambio de la práctica docente.

El proyecto continúa

La escuela siguió ocupándose de los objetivos curriculares a través de proyectos de este tipo. Convencidos de que los niños (junto al resto del país) serían atrapados por el Mundial de Fútbol de 2002 los profesores consideraron que tendrían una excelente oportunidad para conectar este evento con temas curriculares. Así, investigaron y compararon la historia, la geografía y la cultura de los distintos países de los equipos participantes; se abordaron temas tales como los cuentos populares y leyendas; la superficie de los diferentes países y los tamaños comparativos de su población, por nombrar sólo algunos de ellos. Al finalizar el Mundial, los docentes dedicaron el resto del año a un proyecto de exploración de los riesgos y beneficios que acarrearán las plantas de celulosa de gran tamaño, en el momento en que la industria papelera comenzaba a construir una en la costa uruguaya sobre el río Uruguay. Esta situación constituía un tema polémico en todo el país debido a la posibilidad de contaminación del agua.

En el año 2006, la elección del dirigente Evo Morales a la presidencia de Bolivia atrajo la atención de los niños y niñas del hermano país ya que estaban particularmente interesados en el nuevo Presidente de su patria porque él provenía del mismo contexto que ellos. Fue así como quisieron escribirle cartas y los maestros se movilizaron para apoyar esta comunicación. Entre otras estrategias, se pusieron en

contacto con la embajada de Bolivia en Buenos Aires con el fin de buscar una forma de dirigir las cartas de los niños a alguien que se las respondiera.

De esta manera, la tradición de enseñar a través de proyectos que involucren y que sean de interés para los niños bolivianos continúa. Ya es habitual que en las reuniones de comienzo de año los maestros examinen cuidadosamente quiénes son sus alumnos para incorporar y destacar las cuestiones de importancia, dado que el número de niños bolivianos en la escuela sigue siendo significativo.

Conclusiones

Consideramos que la implementación del proyecto resultó especialmente valiosa por los aprendizajes realizados y los resultados obtenidos en los cambios que provocó en todos los participantes la revalorización de las diferencias y un sentido distinto de inclusión. Durante el transcurso del año escolar 2001, los profesores explícitamente se refirieron e integraron información cultural e histórica de Bolivia a lo que anteriormente había sido un plan de estudios centrado principalmente en la Argentina. Los padres bolivianos fueron convocados y sus conocimientos validados, a tal grado que se integraron de manera visible en la comunidad escolar. Los logros y la participación de los niños tanto argentinos como bolivianos se equilibraron. El éxito del proyecto se presenta como un testimonio de los efectos positivos de un esfuerzo dirigido a una educación más inclusiva. Sí, estos profesores y las familias han logrado muchas cosas, pero el trabajo del proyecto aún continúa, y el trabajo debe ser continuo si la escuela quiere seguir siendo inclusiva para todos los alumnos. Aspectos culturales y históricos importantes para la comunidad boliviana siguen siendo considerados e incorporados como parte de los temas del currículo central de la escuela. En lugar de considerar al proyecto un intento para hacer frente a las discrepancias en la participación y el rendimiento, este se ha convertido en una forma permanente de trabajo para el cuerpo docente.

Digamos que si un grupo de niños peruanos se presentara mañana, no sólo los maestros comenzarían a explorar las estrategias para incorporar la historia y la cultura del Perú en sus planes de estudios, sino que toda la comunidad se pondría en marcha para las actividades de integración; porque cabe destacar que no sólo los maestros en el aula llevaron adelante el proyecto, sino que para que fuera exitoso participó todo el personal: directivos, bibliotecaria, equipo de orientación escolar, maestros especiales, cocineros y auxiliares.

El éxito del proyecto sin duda puede ser atribuido a la inclusión de material sobre Bolivia al plan de estudios (históricamente focalizado principalmente en la Argentina),

pero también puede deberse a que la escuela ya contaba con las estructuras para permitir la inclusión de contenidos que fueran significativos para los niños inmigrantes bolivianos.

Una de las razones para el éxito del proyecto fue sin duda la atención puesta por los docentes en cultivar las relaciones con los padres e incorporarlos como recursos académicos en la escuela. Sin esta valoración e inclusión de la información que los padres bolivianos poseían es difícil imaginar que la comunidad boliviana hubiera estado tan exitosamente involucrada para apoyar el éxito académico de sus hijos. Al mismo tiempo, parece como si la metodología general empleada históricamente por los maestros para el desarrollo del currículo fuera la que proporcionó una plataforma desde la cual ellos pudieron emprender este nuevo proyecto de abordar cuestiones de una escuela inclusiva. Los maestros ya estaban acostumbrados a considerar y valorar la experiencia de los pueblos originarios del territorio argentino, por lo que la ampliación para incluir a la de los pueblos del vecino país no era aventurarse en un ámbito desconocido. Lo mismo puede decirse con respecto a la integración de las áreas curriculares. La integración de piezas históricas y culturales de Bolivia no fue una idea nueva; los profesores estaban habituados a la elaboración de un plan de estudios en torno a cuestiones y temas que fueran significativos para los estudiantes. Además, el hecho de que los docentes asumieran la responsabilidad por no haber satisfecho las necesidades de los niños bolivianos sin duda les permitió sentirse cómodos al tomar medidas para abordar el problema. En otras palabras, una cultura ya existente en la escuela parece haber respaldado el éxito del proyecto.

¿Qué perspectivas hay de encarar exitosamente las necesidades educativas de los niños inmigrantes, si la cultura de una escuela es diferente a la de la Escuela 10? Tal vez sea más difícil movilizar a toda una escuela que no valore de manera tan fuerte construir sobre las fortalezas y los intereses de los niños. El punto de partida puede ser con cada uno de los profesores y la atención podría estar puesta en brindarles información previa para que comprendan la diversidad con la que van a encontrarse en el aula.

Desarrollar esta orientación puede ayudar a los maestros a cambiar la forma en que se relacionan con los niños diferentes a ellos, reconociendo el valor de incluirlos activamente dentro del aula y observando los puntos fuertes en sus familias y comunidades que puedan ser utilizados en apoyo de sus logros académicos.

El desarrollo profesional es otro puntal para tratar la inclusión. Cabe destacar que en las reuniones de perfeccionamiento y capacitación docente que se realizaron con temario ya pautado desde la superioridad, se hacía un tiempo para analizar y evaluar la marcha del proyecto, ver bibliografía y planificar nuevas estrategias didácticas. Sin

embargo, en nuestra búsqueda de enseñar a todos los niños no debemos olvidar que para hacer esto bien hay que empezar por enseñar a cada niño en particular. Esta historia nos habla sobre este punto. Es una historia que va más allá de aprender sobre cómo abordar las necesidades de los niños inmigrantes bolivianos que viven en la Argentina, apunta a principios mucho más globales, como por ejemplo, el grupo de maestros trabajando juntos para hacer frente a las necesidades de niños en particular en sus escuelas y el impacto que esto puede tener en la participación y en los logros de los estudiantes.

Bibliografía

- Civil, M. (1998) *Los padres como recursos para la enseñanza de Matemáticas*. Trabajo presentado en ALM-5, Países Bajos.
- Civil, M. (2000) *Los padres como estudiantes y maestros de Matemáticas: hacia un diálogo de ida y vuelta*. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional de adultos aprendiendo Matemáticas, Medford, MA.
- Civil, M., & Bernier, E. (2004) *Padres como recursos intelectuales en la educación de Matemáticas: retos y posibilidades*. Trabajo presentado en la Reunión anual del Consejo Nacional de maestros de Matemáticas, Filadelfia.
- Foote, M. Q. (2001) Charlas informales con maestras de escuela primaria de Argentina. Buenos Aires y Luján, Argentina.
- Foote, M. Q. (2006) *Apoyo a los docentes para situar el pensamiento matemático de los niños dentro de su propia experiencia*. Manuscrito sin publicar, Madison, WI.
- González, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. Financiamiento de conocimiento distribuido: Creación de zonas de prácticas en Matemáticas. *Diario de educación para estudiantes en situación de riesgo* 2001: 6(1&2), 115-132.
- Gutiérrez, R. Posibilitando la práctica de los profesores de Matemáticas en contexto: hacia una nueva agenda de búsqueda de equidad. *Pensamiento y aprendizaje matemático* 2002: 4(2/3). 145-187
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. Fundamentos del conocimiento para la enseñanza: Un enfoque cualitativo para desarrollar conexiones estratégicas entre los hogares y las aulas. *Theory into Practice*, 1992: 31, 132-141.
- Moll, L., & González, N. (2004) Una vida cautivante: enfoque de concepto teórico a la educación multicultural. En J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Manual de investigación sobre la educación multicultural*, (2nd ed., pp. 699-715). San Francisco: Jossey-Bass,

OLIMPIADAS Y ENCUENTRO: EN EL NOMBRE DEL LIBRO, DE LA LECTURA Y DE LA MARAVILLOSA EXPERIENCIA DEL COMPARTIR JUGANDO⁴¹

Profesor Federico Eldo Walter⁴²

Cuando recuerdo lo que significó la lectura en mi vida, vuelvo a aquellos años de la niñez en que era una verdadera fiesta sentarnos a oír cuentos, a hojear libros, a voltear páginas amarillitas, con olor a guardado. ¿Qué guardaban esos libros? Acaso el verdadero misterioso encanto de aquello que nos seduce y nos arrastra al inefable camino de la imaginación...

La experiencia de leer debe conmover; de otra manera no volveríamos a abrir una y otra vez las páginas escritas por otro, por el sólo hecho de dejarnos conmover y arrastrar a un mundo nuevo de sensaciones que seguramente se impregnarán en la conciencia hasta el final de nuestros días. ¿Quién no ha vuelto a oír el canto de las sirenas cada vez que le nombraron la *Odisea* de Homero? ¿Quién pudo pasar enfrente del Parque Lezama sin imaginarse a los protagonistas de *Sobre héroes y tumbas* de nuestro querido Sabato?

En esto pensé cuando imaginé el proyecto: que esas sensaciones sean provocadas y promovidas desde la escuela, en la escuela y por la escuela. Pensé en la necesidad de rescatar el papel de la escuela y hacerla protagonista singular en la elaboración de caminos que conduzcan a la construcción de verdaderos lectores desde abajo. Desde abajo quise decir, desde chicos.

Para la comunicación de esta experiencia intentaré un recorrido a través de los años, comentando y analizando las diferentes variantes que se fueron dando con el correr del tiempo: desde aquella simple presentación de un trabajo basado en un texto literario (llámese cuento) hasta la interacción social que se da a partir del compartir experiencias lúdicas, a partir de la lectura de textos durante una jornada pensada para ello.

⁴¹ Propuesta presentada en el 13^a Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro, mayo de 2010, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁴² Profesor de Nivel Primario con Postítulo de actualización académica en Lengua y Literatura, Cs.Sociales y Formación Ética y Ciudadana (ISP. N°2 "Joaquín V. González" Rafaela, Pcia de Santa Fe. Se encuentra cursando la Licenciatura en Educación Básica con orientación en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de San Martín, Pcia. de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la escuela primaria, es agente del área de Cultura y Educación de la Comuna de Humboldt, Santa Fe y coordinador de Talleres de producción pedagógica en I.S.P. walterfedo1978@hotmail.com

Como afirma Michele Petit⁴³, “El acceso a la cultura escrita, al saber, a la información, constituye un derecho escamoteado con demasiada frecuencia. Al igual que la apropiación de la literatura. Y es por varios motivos que ésta les parece deseable, como veremos: el hecho de tener acceso a ella les permitirá ser más hábiles en el uso de la lengua, tener una inteligencia más sutil, más crítica; y ser capaces de explorar la experiencia humana, de darle sentido y valor poético”. Y así seguimos adelante, inspirados en el objetivo que nos habíamos planteado en los inicios y por el cual fuimos “buscándole la vuelta a la cosa” para que seamos cada año algunos más en la barcaza.

Todo surge a partir de la experiencia parecida de la ciudad de Rafaela, en la provincia de Santa Fe; sólo que nuestra experiencia, adaptada al medio en el cual iba a desarrollarse, intentó ser más amplia al incluir alumnos de 4º año de la vieja EGB hasta 3º año del Polimodal. Y así se presentaron trabajos de tres escuelas locales: una secundaria de gestión privada y dos primarias, una oficial y otra privada. De esta primera experiencia participaron un total de ciento diez alumnos de Humboldt. Se llevó a cabo en dos jornadas por la tarde y fueron convocados como jurados profesores de literatura y bibliotecarios del pueblo.

De esta primera experiencia concluimos, en primer lugar, que era demasiado incluir en un mismo proyecto, con idénticos objetivos, a alumnos de 9 a 18 años porque el objetivo de iniciación en la lectura y disfrute de textos literarios, en términos actuales, debería estar ya cumplido en la mitad de la escolaridad secundaria; y, en segundo lugar, que el interés y la motivación para participar de un evento de estas características es diferente en alumnos de la escuela primaria que en los de la secundaria. Desde ya que en esta primera edición sólo participó una escuela de nivel medio de la localidad, lo cual transformó lo que se había pensado como encuentro interescolar en una simple competencia escolar.

Se aprende siempre y de cada situación se pueden extraer valiosas experiencias para el replanteo de una actividad basada, nada más y nada menos, que en la actividad libre del leer por leer.

Así fue que en la segunda edición decidimos ampliar el horizonte y jugarnos por encarar lo que llamamos el *Encuentro Regional de Lectura*. Acotamos nuestro público, eso sí: alumnos de 4º a 7º grados de escuelas primarias, oficiales y privadas. En un principio creíamos ambiciosa la propuesta pero nos atrevimos al desafío e

⁴³ Michele Petit. Socióloga y antropóloga francesa e investigadora del Centro Nacional de Investigación Científica de Francia. Desde 1992 trabaja sobre la lectura y la relación de los distintos sujetos con los libros.

invitamos a participar a escuelas de una región del departamento Las Colonias, del centro de la provincia de Santa Fe.

El *Encuentro Regional de Lectura* fue —en un principio y sigue siendo— la instancia presencial en donde los grupos de alumnos participantes *muestran* y *justifican*, por decirlo de alguna manera, lo que ellos han trabajado en su escuela con la guía de la maestra o la bibliotecaria. El *Encuentro* es la etapa en la que tal vez se genera la mayor incertidumbre y misterio de la actividad. *¿Qué nos preguntarán los profesores del jurado? ¿No nos harán leer todo el cuento? ¿Habrá que contarles a estas señoras y señoritas lo que nos pregunten o podremos arrancar como podemos? ¡Para mí que nos van a preguntar de todo y no voy a saber qué decir!* Estas y tantas otras cuestiones pudimos escuchar y oímos año a año en los pasillos de la previa a la presentación ante el jurado.

Para llegar a esta instancia, los alumnos debieron ya comenzar, con su maestra en la escuela, el trabajo que consiste primeramente en la lectura de unos seis cuentos elegidos y apropiados a la edad escolar. Posteriormente, eligen uno de estos seis para realizar un trabajo más exhaustivo de lectura y comprensión, para terminar elaborando producciones textuales propuestas por maestras y bibliotecarias.

Tradicionalmente este fue el esquema de trabajo que desde el equipo organizador propusimos, aunque siempre dejamos bien en claro que podría incluirse cualquier otra propuesta que los docentes consideraran oportuna y no contradijeran las bases. Era sencillo: prelectura (con los seis cuentos), comprensión y producción. La estructura era y es bien simple, bien clara; y permite a las docentes la inclusión de la propuesta de Olimpíadas de Lectura en el desarrollo curricular propuesto por los diseños curriculares ministeriales provinciales y los NAP propuestos desde el Ministerio de Educación de la Nación. Sigue siendo este el eje vertebrador de nuestra idea desde el principio del proyecto: que no exija un trabajo extraescolar y que pueda ser parte de la currícula escolar en el intento de dar cumplimiento a nuestro imperioso objetivo de lograr una conexión escuela/comunidad. A partir de la edición 2009 sólo exigimos que nos envíen una narrativa (que no exceda una carilla) de las actividades de prelectura y comprensión, y sí las actividades de producción textual y plástica.

Otra de las grandes metas que nos planteamos cuando pensamos esta propuesta fue la interacción, el encuentro, la integración regional y el compartir una jornada con otros chicos de escuelas de la región bajo un mismo techo: el de la lectura.

Así fue que cuando empezamos con el Encuentro Regional nos propusimos crear paralelamente al desarrollo de la exposición de los trabajos ante el jurado, la realización de actividades lúdicas y juegos en torno a la lectura de textos literarios

varios: cuentos, fábulas, leyendas, poemas, teatro. Es así que los chicos participaron de renarraciones de cuentos, improvisaciones teatrales, elaboración de mini recitales basados en poemas y otros textos, actividades plásticas en donde idearon los personajes como títeres o elementos de utilería para utilizar en las improvisaciones, entre muchas otras.

Viéndonos hacia atrás en el camino recorrido, creo que es mucho lo que fuimos logrando y todo gracias al trabajo y al esfuerzo compartido entre el equipo organizador, la coordinación, la autoridad comunal, los supervisores de Educación de la provincia, los directores de las escuelas, las instituciones colaboradoras y, fundamentalmente, los principales protagonistas: los alumnos y sus maestros.

El trabajo que se desarrolla en la previa y durante el evento de promoción de la lectura que coordino intenta, como otro gran objetivo, la interrelación y la participación de distintos estamentos y actores del sistema educativo. Es así que desde el primer encuentro, quienes llevaron adelante las actividades lúdicas, juegos de lectura y recreativas, fueron jóvenes de la localidad (algunos estudiantes de magisterio y humanidades) conjuntamente con alumnos del último año de las dos escuelas medias de Humboldt. A partir del segundo encuentro, en 2006, participan del jurado, además de profesores de literatura, alumnos avanzados de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral con sede en la ciudad de Santa Fe. Desde el año 2008, cuando se llevó a cabo el *4º Encuentro Regional de Lectura y 5º Olimpíadas de Lectura*, se sumaron para integrar los jurados —uno para 4º y 5º, otro para 6º y 7º grados— alumnas avanzadas del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior del Profesorado N° 2 de la ciudad de Rafaela, según acuerdo logrado con la coordinadora de la carrera, Profesora Susana Bianchi de Durando. Es así que, estamos sumamente satisfechos por la participación en actividades de promoción de la lectura y el disfrute de textos literarios, a distintos protagonistas del quehacer educativo cercano.

Como corolario de cada encuentro —que comienza a las 8 y finaliza a las 16 horas- ofrecemos un espectáculo de teatro, murga y títeres que propicia una activa participación de los chicos. Año a año intentamos variar la propuesta y desde 2005 venimos trayendo a la localidad a grupos de reconocida trayectoria en nuestra región, en la provincia y a nivel nacional.

En la edición próxima pasada contamos además con el apoyo del Plan de Lectura de la Nación (región litoral) a través de la presencia de una narradora oral, quien deleitó a los niños con sus relatos por más de dos horas en grupos según la edad. Asimismo, los docentes pudieron participar de talleres que llevaron adelante los

supervisores seccionales —como en la edición 2008— y adentrarse ellos mismos en lo que significa la lectura, la experiencia propia de lector y las posibilidades de crear frente a lectores potenciales, los alumnos, verdaderos ciudadanos capaces de encontrar en la literatura una forma de libertad, expresión e identidad frente al mundo. Y para colmo de coincidencias, el Encuentro 2009 se desarrolló el día en que la Fundación Leer organizó la 6ª Maratón Nacional de Lectura, por lo que nos regalamos un rato para leer por el pueblo.

También quiero destacar el apoyo a partir de las declaratorias de interés educativo y cultural del Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia, el de Educación de Santa Fe —con el no cómputo de inasistencia al personal docente asistente—, las Cámaras de Diputados y Senadores de la Nación y el auspicio de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.

Para el año 2010 tenemos previsto algunos cambios que considero pueden generar otros modos de enfrentarse a la instancia de defensa frente al jurado, vivida con inquietud al principio y disfrutada al fin y al cabo por los participantes. Por un lado, hemos ideado la creación de cuatro jurados —uno para cada grado de 4º a 7º, conformados cada uno por un profesor de Letras en ejercicio docente, un estudiante de profesorado o facultad de la carrera de Letras y un personal docente del nivel en ejercicio, maestro de grado o director. Por otra parte y para ampliar la participación de los alumnos y favorecer el carácter lúdico-recreativo de integración del evento, hemos propuesto el ingreso al jurado del grupo siguiente al expositor. Luego de realizada la defensa oral, se promueve la participación del grupo oyente —que a posteriori será el que expondrá— en alguna actividad conjunta basada en el cuento trabajado.

Son muchos y variados los objetivos que nos hemos ido planteando a lo largo del tiempo. Fueron muchos los desafíos para mí como coordinador docente proponerlos, llevarlos adelante y hacerlos palpables a los participantes, alumnos y docentes. Estamos en camino, hicimos lo que nos propusimos pero nos queda seguramente mucho por hacer. Tal vez ampliar esta red de escuelas. con la que nos encontramos año a año bajo el denominador del trabajo y disfrute con textos del maravilloso mundo de la literatura.

Para terminar, me tomaré el permiso de citar a una de las más grandes creadoras de literatura infantil como fue Graciela Cabal⁴⁴, esa admiradora pasional de los gatos porteños quien afirma y reclama un derecho singular al que adherimos sin

⁴⁴ Graciela Cabal (1939–2004) Escritora de cuentos y novelas para niños. Promotora sin igual de la lectura, la creación de bibliotecas, el ingreso de la literatura a las escuelas y todo aquello que tenga que ver con libros, cuentos, historias fantásticas de gatos en las cornisas y títeres con alma.

pensarlo como equipo organizador del *Encuentro Regional de Lectura y Olimpíadas de Lectura*:

“El derecho de los niños a leer: no sólo a comprender, no sólo a juzgar, no sólo a elegir lo que leen, sino el derecho de los chicos a querer leer, a tener ganas, necesidad, urgencia de leer. A encontrar la felicidad en la lectura. Y a tener libros. ¿Está descrito este derecho con todas sus letras”.

Bibliografía

Petit, Michèle (2008) El arte de la lectura en tiempos de crisis. México: Océano.

Plan Nacional de Lectura (2008) Lecturas para chicos que terminan la primaria.

Buenos Aires.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPIA VOZ EN LA ESCRITURA ACADÉMICA. PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Especialista Alicia Esther Pereyra⁴⁵

Dominio definido o definición de dominios

Las instancias escriturales en la formación docente inicial suelen resultar una de las menos favorecidas institucionalmente en el recorrido académico. La demanda de la utilización sistemática de diversos dispositivos textuales orales -exposición y defensa de una temática o problemática, argumentaciones en relación con posicionamientos teóricos, respuestas a preguntas directas-, como aquellos casi privativos de los exámenes finales: escritos, monografías, mapas conceptuales, hojas de ruta; prácticos constituidos en torno de ejes, preguntas o relaciones entre posicionamientos de autores, parciales en los que se desarrollan unidades o ejes, etc.; plantea la utilización de diversas estrategias de diferente índole, que suponen un dominio definido en torno a actividades y prácticas que no siempre constituyen el resultado feliz de abordajes sistemáticos y metódicos.

Esto resulta en un llamado de atención, ya que pareciera discutible la exigencia de un cuerpo de saberes tan altamente complejo sin su correspondiente instancia de análisis y reflexión devenida en enseñanza. Existen actualmente en la Argentina

⁴⁵ Profesora en Nivel Primario, Licenciada en Educación Básica con Orientación en didáctica de la Lengua y la Literatura. Especialista en Ciencias Sociales con Mención en lectura, escritura y educación. Se desempeña como Asistente de Docencia en diversos recorridos académicos propios de la formación docente Inicial, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz, así como en escuelas de Enseñanza Básica. aliciaestherpereyra@yahoo.com.ar

numerosos estudios que dan cuenta de las múltiples y variadas dificultades de orden diverso acerca de la lectura y la escritura académica, pero centradas exclusivamente en los sujetos de formación; escasas, comparativamente, son aquellas que abordan, siquiera de manera tangencial, las dificultades inscriptas en los procesos de enseñanza que elaboran e implementan los sujetos formadores.

Resulta interesante retomar los aportes de Michel Charolles⁴⁶ respecto del fracaso de la enseñanza de la escritura en las escuelas francesas, en los que señala como razones centrales la artificialidad de las situaciones escolares de escritura, marcada tanto por la existencia de un único y repetido destinatario –el docente- que lee los escritos orientados siempre por el mismo propósito y una idéntica temática, y las representaciones de los alumnos y docentes acerca de la escritura y sus efectos inhibitorios sobre el aprendizaje, en las que aparece asociada a un don que algunos poseen exclusivamente, no plausible de adquirirse sólo con el trabajo.

Ciertas concepciones históricas, como actividades que se inician y terminan en la educación básica, por un lado, o como producto de aquellos “dotados” por ese raro arte, y por ende no susceptibles de enseñanza ni de aprendizaje, por otro, parecieran estar complotando seriamente en su abordaje y tratamiento. Suele desatenderse que, tal como el discurso formativo explicita constantemente, todo aprendizaje deviene en proceso; leer y escribir, prácticas culturales complejas, no resultan la excepción.

Creencias y dogmas en la formación

La lectura y la escritura se encuentran envueltas en una incapacidad radical para hacerlas efectivas; de acuerdo con Emilia Ferreiro⁴⁷, no fue posible apartarlas de una antigua tradición en su enseñanza, que las sigue considerando producto de la adquisición de una técnica, inscripta en el trazado de las letras y la correcta oralización del texto, de cuyo dominio surgiría la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). De allí, la controversia en torno a sus dificultades se enraiza en cada nivel educativo, detenido en culpabilizar, o por lo menos responsabilizar, al precedente.

Actualmente, las creencias que constituyeron su sustento se encuentran sometidas a discusión y revisión, y aún superadas, pero puede plantearse que la

⁴⁶ Charolles, Michel (1986), citado en Alvarado, M. (2000)

⁴⁷ Ferreiro, E. (2002)

caracterización de la escritura desde la perspectiva instrumental se sostiene y aún acentúa, permeando la vida escolar y las prácticas de enseñanza. Paralelamente, se evidencia su centralización en una de las líneas que estructura la prescripción curricular, desde donde se concibe como cierta forma de reproducción sobre la base de técnicas y habilidades específicas –como contenido exclusivamente procedimental– distribuida a fines operativos jerárquica y diferenciadamente. Tal como expresa, la tarea alfabetizadora es continua y recorre todo trayecto formativo, ya que, por ejemplo, en los posgrados se hace necesario ofrecer las condiciones y las prácticas que permitan enfrentarse por vez primera a lecturas propias de revistas especializadas, como lectores, y producir por vez primera una tesis, tipo particular de texto académico, como escritores.

Según Jorge Larrosa⁴⁸, los dispositivos de control del saber son también dispositivos de control del lenguaje y de nuestra relación con el lenguaje, nuestras prácticas de leer y escribir, de hablar y de escuchar. La imagen dogmática del conocimiento y del pensamiento oculta la dimensión compleja de la lectura y la escritura académica, dando por supuesto que ya lo sabemos, entendiendo que leer es comprender el pensamiento, el contenido o la información que se explicita en el texto, y que escribir reside en plasmar lo que cada uno piensa y sabe.

Es en este sentido que Maite Alvarado y Marina Cortés⁴⁹ nos señalaron sabiamente una modalidad instalada en las instituciones de educación superior, centrada en lo que se denomina “decir el conocimiento”, antes que en su transformación. Este decir se acerca demasiado al “repetir”, suponiendo la reproducción del discurso experto, aunque no necesariamente su apropiación. Al respecto, resulta válido aclarar que diversas epistemologías definen al conocimiento como un hecho o un estado general a partir de procedimientos constantes y comunes. De acuerdo con Elena Achilli⁵⁰, este puede ser concebido desde una perspectiva constructivista en el sentido piagetiano, como proceso por el que, en un movimiento espiralado, se va modificando y transformando, para alcanzar cada vez mayores niveles de integración y profundización, del que deviene su carácter provisional. Por su parte, aporta Edgard Morin⁵¹, puede ser distinguido de la teoría, ya que esta no es el conocimiento, sino que lo permite. Una teoría no es la solución, sino la posibilidad de tratar el problema; sólo cumple su papel cognitivo adquiriendo significación con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Desde esta nueva mirada, podría

⁴⁸ Larrosa, Jorge (2003)

⁴⁹ Alvarado, Cortés (2001)

⁵⁰ Achilli, Elena (2002)

⁵¹ Morin, E. (1984)

reformularse la postulación inicial y coincidir en que la modalidad supone “decir” la teoría, justamente lo opuesto a “decir” el conocimiento.

Para Michel de Certeau⁵², la escritura constituye una "función estratégica", comparable con una operación industrial, ya que aquello que ingresa en la página en blanco del que escribe son signos de "pasividad", herencias de la tradición, y aquello que sale muestra su poder de "fabricar objetos". La escritura crea a su interior los instrumentos del exterior para transformarlo, remitiendo a una realidad de la que se distingue con el propósito, explícito o no, de cambiarla; se trata, por ello, de una auténtica transformación de la realidad que deviene en transformación de nosotros mismos.

Al interior de las instituciones formadoras, la escritura pedagógica está marcada por un proceso de descontextualización, ya que aparece orientada más por la necesidad de dar cuenta de la apropiación de los cambios prescritos que por su traducción reflexiva o construcción de puentes con las prácticas. En este marco, pierde sentido en tanto forma de pensar y producir conocimiento sobre la propia tarea.

La prescripción de cambios significativos en la enseñanza de la lectura y de la escritura supone considerar que los mecanismos para su desarrollo deben centrarse en los vínculos de los sujetos de formación, potenciales docentes, con el lenguaje como elemento constitutivo de su transmisión, y su reflexión resulta así necesaria para que puedan pensarse formas posibles de enseñanza. Esta forma de construcción constituye el único marco posible para que el discurso del campo pedagógico experto, particularmente el didáctico, se articule con las prácticas de enseñanza en una relación viable y productora de sentido.

Retomando el vínculo de los sujetos de formación con el lenguaje como condición previa para su enseñanza, este hace referencia a la necesidad de que escriban no sólo como condición para pensar en alternativas futuras para su enseñanza, sino como un fin en sí mismo. Debe tenerse presente que en su ejercicio docente suelen encontrarse con condiciones similares a las mencionadas en los ámbitos de formación, ya que la escritura, tal como expresa Andrea Brito⁵³, pareciera constituirse a partir del rasgo distintivo de “dar cuenta”, y en este sentido, planificaciones, unidades didácticas, carpetas o proyectos conforman escritos

⁵² De Certeau, M. (1996)

⁵³ Brito, A. (2003)

estandarizados, cuyo destino reside en su control y supervisión por parte de otros institucionales.

Así, se observa una interesante línea de continuidad entre “decir la teoría” y “dar cuenta”, en los trayectos formativos y los trayectos prácticos, lo que da cuenta de una importante tradición que no suele presentar fisuras ni quiebres. El escribir, entonces, se encuentra impregnado de una alta dosis evaluativa, calidad que la genera, direcciona y condiciona.

Si entendemos la escritura como una herramienta intelectual y cultural, el trabajo con los sujetos de formación sobre la problematización de sus propios procesos de escritura como forma de producción de conocimiento pedagógico conforma una pieza clave. Esta noción supone un proceso que implica la selección y búsqueda de distintos géneros discursivos y de procedimientos, recursos y modos de decir adecuados a la situación, proceso que supone la reformulación del propio texto y promueve la apropiación crítica y la transformación del conocimiento.

Retomando las prácticas escriturales en el nivel superior, Paula Carlino⁵⁴ aporta una mirada específica, aclarando que, si bien en la universidad se crean y sostienen géneros discursivos específicos (en particular relativos a las prácticas evaluativas), la lectura y escritura no suelen consistir en objetos de conocimiento, ya que ambas prácticas se entienden como un instrumento -no un saber en sí mismo-, una capacidad ya adquirida – o en desarrollo-, y una práctica universal –no propia de cada disciplina-. Este análisis bien puede ser trasladado a los ámbitos de formación docente. Conviene recordar, por ello, que proceso de escritura no es simple, al contrario, la complejidad es su propiedad distintiva. Sabemos que no basta con el conocimiento del código escrito para producir un texto coherente, que escribir implica poner en juego una serie de microhabilidades lingüísticas y de estrategias de composición.

Escritura y conocimiento

La escritura académica constituye una herramienta epistémica, en el sentido de que no sólo permite el despliegue del conocimiento, sino que, en sí misma, es conocimiento, ya que implica un desafío discursivo y cognitivo que puede

⁵⁴ Carlino, P. (2003)

(agregaríamos debe) ser enseñado con sus particularidades y generalidades en todas y cada una de las instancias de formación profesional. De allí que para una gran parte del colectivo instituido como sujeto de formación, la escritura académica se consagra como un espacio conflictivo: ya no es suficiente “repetir” lo que el docente solicita más o menos articuladamente, más o menos memorísticamente, más o menos tangencialmente.

Es, entonces, el momento de rastrear, buscar, seleccionar, organizar, jerarquizar definiciones y conceptos desde la multiplicidad de enfoques y corrientes, que se encuentran dentro de textos diversos, con sus teorías y categorías, para ir construyendo de manera colectiva y colaborativa estos escritos en los que cada sujeto escritor se reconozca, se encuentre reflejado en esos decires expertos que dan cuenta de las apropiaciones realizadas o en proceso, desde el bagaje discursivo abordado previamente, y para construir diálogos entre éstos y aquellos otros que irán apareciendo y cobrando importancia en cada espacio de formación. Desde ambas vertientes, se irá constituyendo una nueva voz.

De ahí, en parte, surge que desde la pluralidad de voces, expertas y prácticas, y otras, el verdadero desafío consiste en encontrar la propia, puliendo la forma y concediéndole un estilo, que posicione al autor de manera análoga a la de un director de orquesta, imponiendo y cediendo, pero siempre atento a la recreación de la mejor representación posible, en relación con los significados afectivos, sociales e ideológicos que allí se van depositando, sin que en ocasiones resulte evidente.

Al respecto, plantea Judith Kalman⁵⁵, retomando a Bajtín, que el aprendizaje implica la apropiación de discursos, como proceso de convertir las palabras ajenas en propias, ya que el lenguaje siempre pertenece, siquiera de manera parcial, a otros. Sólo se convierte en la propia voz cuando el autor lo llena con las propias intenciones, los propios acentos; cuando se apropia de la palabra y la adopta para sus propias intenciones semánticas y expresivas. Previamente, la palabra no existe en un lenguaje impersonal o neutro, porque existe en la boca y la hoja de otras personas, en sus contextos, al servicio de sus propósitos; de ahí que el autor deba apropiarse de esas voces y hacerlas suya. La actividad de este sujeto de formación que escribe, entonces, se constituye en el plano de la asunción de la enunciación hacia el diálogo, a veces conflictivamente, con las voces ajenas.

⁵⁵ Kalman, J. (2003)

Finalmente, puede mencionarse que problematizar la escritura y desentrañar los vínculos de los sujetos con esta constituyen aportes significativos para seguir pensando los profesados, ya que una escucha atenta permite reconocer los propios supuestos en torno a lo que es y podría ser la Formación Inicial, en la medida en que van construyendo un camino y señalando necesidades sentidas en torno de situaciones y problemáticas comunes y particulares respecto de la cotidianidad académica.

Bibliografía consultada

Achilli, Elena (2002) "Metodología y Técnicas de Investigación", Módulo III, Postítulo en Investigación Educativa. Ministerio de Educación de la Nación y Universidad Nacional de Rosario.

Alvarado, Maite, y Cortés, Marina (2001) "La escritura: repetir o transformar", Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nro. 1. Pp. 19-23.

Alvarado, Maite (2000) "Enfoques en la enseñanza de la escritura", Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura (coord.). Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Brito, Andrea (2003) "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", Revista Propuesta Educativa, nro. 26. Pp. 5-15.

Carlino, Paula (2003) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas", Revista Propuesta Educativa, nro. 26. Pp. 22-31.

Chartier, Roger (1999) Cultura escrita, literatura e historia. México: Fondo de Cultura Económica.

De Certeau, Michel (1996) La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.

Ferreiro, Emilia (2002) "Leer y escribir en un mundo cambiante". Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.

Kalman, Judith (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. VIII, n° 17. Pp. 37-66.

Larrosa, Jorge (2003) "El Ensayo y la Escritura Académica", Revista Propuesta Educativa, N° 26. Pp. 34-40.

Morín, Edgar (1984) Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthonpos Editorial del Hombre.

PROYECTO ACCIÓN – BOW “BRIDGES OVER THE WORLD”

Profesora María Cristina López⁵⁶

Profesor Edgardo Samuel Berg⁵⁷

Introducción

El presente Proyecto Acción —BOW (I.S.B.N 978-987-05-7886-4)— forma parte del proyecto de Investigación Educativa “Enseñanza Interdisciplinaria del Idioma Inglés como Lengua Extranjera” —Interdisciplinary Teaching of English as a Foreign Language—⁵⁸.

Basamos el Proyecto de Investigación Educativa en el análisis, adecuación de la realidad e implementación de la metodología CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) que lleva a optimizar los resultados del aprendizaje del idioma Inglés. Este Proyecto de Investigación cuenta con dos frentes de desarrollo, uno de ellos es la investigación propiamente dicha y el otro es lo que denominamos Proyecto-Acción, que es la puesta en práctica de los resultados de la investigación. A esto sumamos la incorporación de las Nuevas Tecnologías (TICs) como soporte, tanto para desarrollar la creatividad en contextos tradicionales, como puede ser el aula, cuanto la innovación en nuevos ambientes de aprendizaje global e intercultural que favorezcan la actividad creativa y el trabajo colaborativo en los alumnos.

Desde su implementación en el año 2003/04, el Proyecto BOW no sólo ha evolucionado hasta convertirse en un método de enseñanza sino que ha cruzado las barreras físicas posibilitando que los contactos se extiendan alrededor del mundo.

⁵⁶ Profesora en inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata). Se desempeña como profesora titular en la Universidad CAECE, Mar del Plata; en el Colegio Nacional Dr. Arturo Illia (UNMdElP) del que ha sido Directora. Coordinadora del Área de Sistemas de Comunicación Inglés, dirige el Proyecto BOW en el Colegio Illia. Desde 1995 desarrolla tareas de investigación en experiencias educativas. Ha dictado cursos y disertado sobre el tema en el orden nacional e internacional, y coordinado seminarios sobre educación. macrislopez2000@yahoo.com.ar

⁵⁷ Profesor Nacional de Idioma Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata). Se desempeña como docente de Lengua Extranjera (inglés) en la carrera de Periodismo General en DeporTEA (Universidad Atlántida Argentina), en la Escuela Superior del Colegio de Gestores y en el Colegio Nacional Arturo Illia (UNMdElP). En el Colegio Illia organiza y dicta clases de Taller del Proyecto Bow. Periodista, escritor, investigador y disertante de hechos históricos, ha cubierto eventos de carácter internacional tales como competencias deportivas y festivales de cine.

⁵⁸ Este trabajo de investigación es llevado a cabo en el Colegio Nacional Dr. Arturo Illia, colegio preuniversitario perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

¿Qué es el Proyecto Acción?

Es característica relevante del Proyecto Acción el constituirse en un proyecto intercultural colaborativo con participación interdisciplinaria para su posterior inserción en comunidades educativas municipales; el mismo forma parte del Proyecto de Investigación propiamente dicho, y consiste en la puesta en práctica de la metodología y líneas de acción para la enseñanza del idioma extranjero conjuntamente con el uso de las TICs para impulsar el desarrollo de la creatividad.

Las actividades del Proyecto Acción se desarrollan con la modalidad Taller Anual en el cual la graduación de contenidos y actividades es de orden ascendente en grado de complejidad y profundidad de los temas y habilidades. La base de este Proyecto Acción radica en el entrenamiento de los alumnos en las estrategias de aprendizaje y en la enseñanza del idioma a través de contenidos de otros espacios curriculares que se relacionen con el tema propuesto por el equipo de Investigación.

Características y objetivos generales

Siguiendo con el eje del Proyecto —la enseñanza y el aprendizaje del idioma Inglés— se ha decidido la implementación de este proyecto por considerarlo el más adecuado para, por una parte, subsanar las falencias de comprensión y/o producción detectadas, ya que el material a utilizar será diseñado y organizado específicamente para las necesidades de los diferentes niveles involucrados, y por otra, para el logro de los contenidos procedimentales y actitudinales. Además, buscamos reducir los niveles de ansiedad en la producción, promoviendo la creatividad y motivando a los alumnos en el uso espontáneo y frecuente del idioma Inglés. Reforzamos la idea del idioma extranjero como herramienta de modo que su uso se concrete a través de situaciones significativas.

El Proyecto Acción justifica su existencia en la necesidad de:

- Perfeccionar la enseñanza y enriquecer la labor pedagógica en aquellos aspectos que se deben enfatizar puntualmente.
- Contribuir con información sobre nuevos enfoques metodológicos para una mayor efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Formar en la atención a la diversidad cultural y la relación entre culturas.
- Promover el intercambio intercultural en un entorno virtual.
- Adecuar los marcos teórico-metodológicos a la realidad institucional.
- Comprobar en la acción los resultados de la investigación.

- Sistematizar las acciones y los resultados
- Diseñar y organizar material variado, abierto y fácil de utilizar.
- Facilitar a los alumnos la posibilidad de acceder a un archivo del material anteriormente mencionado con el objeto de reforzar y/o acrecentar sus contenidos procedimentales.
- Desarrollar la creatividad mediante el uso de TIC.
- Utilizar el idioma Inglés como herramienta útil para lograr objetivos
- Motivar a los alumnos en el uso del idioma
- Generar las condiciones propicias para el uso cotidiano del idioma Inglés.
- Promover la idea de error como parte necesaria del proceso formativo despojándolo de connotaciones negativas.

Este proyecto-acción tiene por finalidad favorecer el desempeño de un rol protagónico activo con máximos niveles de calidad en los alumnos, y el acceso a niveles educativos superiores y/o sectores productivos.

Asimismo se intenta lograr que los alumnos, a nivel personal, incrementen y afiancen el sentido de compromiso y responsabilidad y que se vean inmersos en una serie de experiencias de comunicación e intercambio donde el uso del Inglés sea condición necesaria e imprescindible que les permita desarrollar las cualidades deseables para su posterior inserción en el mundo del trabajo y del estudio.

De esta forma, hemos planteado como objetivos generales para el Proyecto-Acción:

- ✓ Mejorar la comprensión y producción de los alumnos en términos de calidad
- ✓ Desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje
- ✓ Propiciar el trabajo cooperativo y colaborativo
- ✓ Fomentar la búsqueda de información
- ✓ Desarrollar el sentido crítico en el reconocimiento de la calidad de la información obtenida por Internet
- ✓ Propiciar e incentivar la creatividad
- ✓ Propiciar el aprendizaje de la organización y desarrollo adecuado de las entrevistas
- ✓ Entrenar en la elaboración adecuada de informes sobre los logros y cursos de acción en idioma Inglés
- ✓ Favorecer la producción de textos escritos

Sin embargo, el Proyecto Acción no se agota en las clases curriculares de Inglés. Un rasgo sobresaliente es su faceta multidisciplinaria. Este Proyecto está considerado de carácter Institucional y articula los saberes de asignaturas tales como: Geografía, Historia, Música y Expresión Artística, Informática, Lengua Materna y Extranjera. Los ejes temáticos a desarrollar están conectados al conocimiento de la cultura de otros países a través del intercambio de información llevado a cabo con alumnos de colegios de esos países con los que se establece conexión. A raíz de la interdisciplinariedad que el Proyecto sostiene, se han planteado objetivos intra e inter institucionales, como son:

- ♦ *Intrainstitucionales*
 - ✓ Mejorar y profundizar los conocimientos del idioma.
 - ✓ Incentivar la responsabilidad de los alumnos en cuanto a su propio aprendizaje
 - ✓ Desarrollar prácticas de trabajo cooperativo y colaborativo
 - ✓ Desarrollar estrategias de efectividad y eficiencia
 - ✓ Desarrollar habilidades de comprensión lectora y auditiva y producción oral y escrita
 - ✓ Incentivar la aplicación de las TICs
 - ✓ Generar la producción de material gráfico y visual creativo.
 - ✓ Favorecer la interacción compartiendo la experiencia lograda con otros alumnos
- ♦ *Interinstitucionales:*
 - ✓ Generar espacios donde nuestros alumnos puedan compartir sus logros con grupos de alumnos de otros colegios públicos.
 - ✓ Lograr la apertura de la institución a la comunidad local y virtual.
 - ✓ Crear y diseñar material pedagógico para compartirlo con otras instituciones educativas y bibliotecas.

Las actividades y tareas se desarrollan anualmente con la modalidad de Taller con un encuentro semanal de dos horas cátedra con cada grupo en el Gabinete de Informática contando con el asesoramiento y colaboración del Coordinador y profesores del área de Informática. La metodología de evaluación implementada es formativa por permitirnos realizar los ajustes y modificaciones que sean necesarios y se realiza con el criterio de evaluación continua mediante planillas de seguimiento de logros en clase. Los requisitos de aprobación comprenden la asistencia al 75% de los encuentros y la producción y diseño de una revista digitalizada.

Mediante la puesta en práctica de este proyecto hemos podido comprobar que cuando los alumnos son incentivados a darse cuenta de su propio potencial en muchas áreas de la vida, se los induce a ponerse en contacto con la diversidad y se les dan oportunidades para desarrollar sus capacidades mediante la interrelación de saberes, aflora en ellos la confianza, la creatividad, y la motivación intrínseca que favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, de la capacidad de reflexión, el esfuerzo, el conocimiento significativo y; por sobre todo, un alto nivel de competencia que lo conduce a la excelencia.

Las TICs

Las TICs exhiben características que pueden ser explotadas por alumnos y profesores de modo de hacer una contribución importante a las actividades. Estas características son la provisionalidad, interactividad, capacidad, velocidad, y competencias generales.

La provisionalidad permite hacer cambios, probar nuevas alternativas y llevar registro del desarrollo de las ideas. La interactividad atrae el interés de los alumnos por la inmediata retroalimentación sobre las decisiones hechas. La capacidad aporta acceso a vasta cantidad de información tanto local como global en tiempos y regiones geográficas diferentes. La velocidad y las competencias generales permiten al usuario leer, observar, interrogar, interpretar, analizar y sintetizar información de alto nivel.

Las posibilidades que nos han ofrecido las TICs han desarrollado en nuestros alumnos la comprensión, la elección solvente, la evaluación crítica y la apertura y sensibilización al propio desarrollo. En la práctica dentro del ámbito del Taller Proyecto-Acción, las TICs son una herramienta muy positiva que promueve en nuestros alumnos el acceso a experiencias interculturales y a un amplio abanico de posibilidades que trasciende los usos horarios y las zonas geográficas, posibilitándoles la aprehensión de información con retroalimentación inmediata. Para ello planeamos las actividades con clara definición de las intenciones de aprendizaje, de las estrategias de aprendizaje y de las oportunidades de evaluación donde las TICs contribuyen al desarrollo de procesos creativos. Es así como nuestros estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades y utilizar las técnicas que consideren efectivas para la producción creativa.

El Equipo Directivo del Proyecto BOW adhiere a Kimbell cuando dice que el establecimiento de las condiciones necesarias para la producción creativa actúa como soporte efectivo de la apropiación del conocimiento y establece una relación de

confianza entre alumno y docente que permite el riesgo y el error despojado de connotaciones negativas.

La creatividad en educación incluye no sólo el aprendizaje a ser creativo de modo de producir un trabajo que tenga originalidad y valor para otro individuo, los pares y para la sociedad, sino también que ese aprendizaje sea sustento de habilidades de pensamiento que posibiliten las elecciones en su vida diaria.

¿Cómo enseñamos para la creatividad?

Debemos resaltar que el uso de las TICs no produce creatividad *per se*, sino que constituye una herramienta muy importante para el desarrollo de ambientes de aprendizajes que posibilitan la interacción, participación y puesta en acción de la imaginación de nuestros alumnos mediante el intercambio cognitivo con otros alumnos. Se desarrolla así una corriente de comunicación dinámica y variada que favorece la creatividad personal mediante la generación de nuevas ideas y la evaluación de la efectividad de las mismas en el marco del trabajo colaborativo con alumnos de otras culturas.

¿Cómo ayuda a nuestros alumnos el desarrollo de la propia creatividad?

El trabajo pedagógico docente se centra en que los alumnos puedan generar una considerable cantidad de ideas sobre el tema propuesto mediante técnicas, entre otras, de brainstorming en el marco de la mayor libertad de expresión de las ideas que surjan, propiciando que éstas se caractericen por su originalidad. Se incorpora en ellos la idea de que la creatividad está presente en todas las actividades y que posibilita y favorece su desarrollo cognitivo y afectivo para desarrollar un trabajo productivo que le permita hacer frente a los desafíos con solvencia y efectividad.

¿Por qué enfatizamos la relación de la creatividad con las TICs?

La creatividad es una característica que se encuentra en todas las personas y requiere de adiestramiento. Ser creativo constituye no sólo una forma de pensamiento sino que es también una actitud ante la vida que se desarrolla tanto a nivel personal como grupal. Desarrollar e incentivar la creatividad en nuestros alumnos es un compromiso ineludible nuestro como docentes, como formadores, y debemos asumir la responsabilidad de crear ámbitos propicios para su desarrollo. Es en este punto donde se redimensiona la relevancia de las TICs, dado que cumplen un rol distintivo

con su contribución a los procesos creativos proveyendo herramientas para el aprendizaje significativo y el desarrollo de la creatividad intrínseca de cada uno de nuestros alumnos.

Docentes y alumnos encontramos en las TICs el soporte que pone en juego nuestra imaginación y la autonomía de criterio dentro de contextos creativos. Es función nuestra como docentes, crear estos espacios que incentiven en el alumno el aprendizaje autónomo y la opinión crítica en la resolución de situaciones mediante actividades que fomenten la creatividad.

Las TICs favorecen el desarrollo del pensamiento creativo haciendo que el aprendizaje sea significativo, estimulando la autonomía de criterio en la adquisición de conocimientos y optimizando los resultados de ese aprendizaje. En lo personal, como docentes hemos comprobado estas afirmaciones con los resultados obtenidos por nuestros alumnos en los trabajos realizados en lo que hemos dado en llamar el Proyecto Acción.

Producciones

La concreción de los objetivos se logra con la producción de una revista cuyo contenido y diseño es elaborado por los mismos alumnos en base a la información obtenida de los alumnos de los distintos colegios con los que se establece contacto. Hasta el momento se ha venido trabajando con escuelas de Hawai, China, Nueva Zelanda y Australia.

Las revistas que producen los alumnos desarrollan temas sobre la cultura de los países de contacto en base a la información recibida de los alumnos extranjeros; mientras que los alumnos de esos países elaboran artículos y sus propias revistas con temas de la Argentina con información enviada por nuestros alumnos. De esta forma se arma una revista de características internacionales con producción de ambos países.

La revista digital tiene en su espíritu un objetivo comunitario que es el de generar material de estudios para las todas escuelas ya sean de gestión estatal o privada. Por esta razón, la revista terminada se publica en Internet⁵⁹ y puede ser de acceso libre y gratuito.

En caso que sea imposible la publicación en Internet⁶⁰, se sugiere la edición de la revista en forma de CD o DVD. Este material es de costo casi ínfimo y al que

⁵⁹ Ver link: www.illiazine.weebly.com

⁶⁰ Ver apartado: Problemas y soluciones. López y Berg. *BOW "Bridges Over the World"* Pág. 38.

cualquier establecimiento educativo puede tener acceso debido a la generalización de equipos de computación con al menos una lectora de CD.

Extensión a la comunidad

Una de las tareas propuestas por este Taller de Inglés es la presentación de los trabajos realizados por los estudiantes a la comunidad. Para lograr este propósito, cada Grupo de Alumnos de Trabajo⁶¹ debe crear una presentación en PowerPoint donde se refleje el trabajo realizado, siendo asesorados tanto por los docentes del Equipo Docente del Taller de Inglés⁶² como por los profesores colaboradores del Departamento de Informática.

Es característica intrínseca en todas las presentaciones que se han realizado, que los temas elegidos y expuestos lleven a la reflexión y concientización sobre la importancia de cada uno de ellos para la comunidad en cuestión.

En el marco de la implementación del Proyecto Acción, la actividad considerada y puesta en práctica con excelentes resultados consiste en la organización de una Jornada de Extensión y Exposición Fotográfica abierta a toda la Comunidad Social.

Este aspecto del proyecto tiene como objetivo difundir el trabajo de los alumnos en la comunidad de la ciudad en donde viven, tanto por medio de la exposición oral con presentación en Powerpoint como a través de la exhibición del material fotográfico producido.

Las Jornadas se organizan sobre el tema elegido y se cursa invitación no sólo a todas las instituciones educativas de la ciudad para participar con sus trabajos en ellas, sino también a especialistas en el tema para que con su disertación enriquezcan las jornadas. Dentro de la organización de cada charla se destina un tiempo para la exposición y otro para las preguntas de los asistentes.

En la interacción de las Jornadas y la Exposición Fotográfica, los alumnos evidencian una rica combinación de creatividad, TICs, información y motivación extrínseca e intrínseca.

Y es precisamente la instancia de exposición abierta a la comunidad en donde se comprueba la aprehensión del tema por parte de los alumnos y la maduración y autonomía que cada uno de ellos ha alcanzado en el manejo de su propio proceso de aprendizaje.

⁶¹ GAT, op. cit. Pág. 14.

⁶² EDTI, op. cit. Pág. 13.

Conclusión: nuevos horizontes

Gracias a los intercambios que el Proyecto BOW ha posibilitado, tanto nuestros alumnos como nosotros, los docentes, nos enriquecimos enormemente al conocer historias y culturas diferentes. El empleo de las TICs ha sido disparador de nuevas experiencias y conocimientos: las barreras físicas no impidieron que visitáramos colegios como el International School of Sino Canada, JuKui Middle School, GuangChang Road YingCai School, No. 2 Middle School (China); Telopea Park School (Australia); el Tauranga Girls' Collage y el Otumoetai Collage (Nueva Zelanda).

El 2010 nos presenta nuevos desafíos, temas y motivaciones. Por un lado, el extenso alcance del Proyecto BOW nos genera la necesidad y el desafío de ampliar las relaciones internacionales con colegios de países ubicados en el Hemisferio Norte. Por otro lado, el Bicentenario Argentino en el presente 2010 nos ofrece una excelente oportunidad de conocer lo que en otras regiones del mundo estaba ocurriendo sincrónicamente.

La motivación de difundir este Proyecto con la comunidad educativa argentina, abre la posibilidad de desarrollar aún más esta metodología de enseñanza a través de los aportes que el trabajo interescolar e interdisciplinario promueve.

Bibliografía

- Ander- Egg, Ezequiel. (1993) *"La Planificación Educativa. Conceptos, Métodos, Estrategias y Técnicas para Educadores"*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Apel, Jorge (1993) *"Evaluar e Informar. En el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje"*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Bolívar Botia, Antonio (1992) "Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma. Problemas y Propuesta". Madrid: Editorial Escuela Española.
- Camps, S y Pazos, L. (1996) *Así se hace periodismo. Manual práctico del periodista gráfico*. Ed. Paidós. 1ra edición corregida, aumentada y actualizada. Argentina. Capítulo 4.
- Chamot, Anna Uhl; O'Malley, J. Michael (1994) *"The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach"*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Díaz Barriga, Angel. (1994) *"Docente y Programa. Lo Institucional y lo Didáctico"*. Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Eisele, Beverly. (1991) *"Managing the Whole Language Classroom"*. Creative Teaching Press, Inc.
- Ellis, Susan S.; Whalen, Susan F.(1990) *"Cooperative Learning. Getting Started"*. Scholastic Inc.
- Filmus, D. (1993) "El papel de la educación ante los desafíos de las transformaciones científico/tecnológicas" en: FILMUS, D. (comp.) *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis Norma.

- Gadotti, M. (2003): "El proyecto político-pedagógico de la escuela en la perspectiva de una educación para la ciudadanía", en: *Perspectivas actuales de la educación. Siglo XXI*.
- Gillspie, J. (1996) *Así se Crea Periodismo, Cómo Buscar noticias y sintetizar ideas. Métodos de escribir artículos, reportajes, editoriales*. Barcelona: Ed. Rosaljai.
- Gower, Roger; Walters, Steve (1983) *"Teaching Practice Handbook. A Reference Book For EFL Teachers in Training"*. Heinemann.
- Grundy, P. (2000) *NEWSPAPERS Resource Books for Teachers*. Oxford University Press; Sexta Impresión.
- Hargreaves, A. (2003) "Enseñar en la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad, en: *Enseñar para la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Harmer, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbook for Language Teachers. General Editor Byrne, D. Longman Group Limited. Printed in the United States of America.
- Harmer, Jeremy (1994) *"The Practice of English Language Teaching"*. New Edition. Longman Group UK Limited.
- Jordan, R.R.,. (1997) *English for Academic Purposes. A Guide and Resource book for teachers*. Cambridge University Press. Impreso en el Reino Unido
- Lafourcade, Pedro (1993) *"Evaluación Institucional"*. UNED.
- Littlewood, William. (1994) *"Communicative Language Teaching"*. C.U.P.
- López, M. Cristina y Berg, Edgardo S. (2009) *BOW "Bridges Over the World"*. Buenos Aires, Argentina.
- Muleiro, H (2002) *Palabra por palabra, Estructura y léxico para las noticias*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Novak, J.D.; Gowin, B. *"Aprendiendo a Aprender"*. Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- O' Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1993) *"Learning Strategies in Second Language Acquisition"*. C.U.P.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies*. Heinle and Heinle Publishers. Printed in the United States of America
- Pandiani, G (comp.) (2004) *Periodismo de Investigación: Fuentes, Técnicas e Informes*. Buenos Aires: Editor Ugerman.
- Reah, D (1998) *Language of Newspapers*. England: Routledge editorial.
- Ross, R, Halloday, D. and Crocker, J. (1990) *NEWS/ JOURNALISM ACROSS THE-MEDIA; Durham Board of Education*. Adapted from THE AML ANTHOLOGY, produced by the Association for Media Literacy.
- Sanchez Iniesta, Tomás (1995) *"La Construcción del Aprendizaje en el Aula. Aplicación del Enfoque Globalizador a la Enseñanza"*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Sanchez, J.F (2000) *La Entrevista Periodística: Introducción práctica*. España: Editorial EUNSA 4ta edición.
- Serrano, H. I (1997) *Técnicas de Enseñanza del Periodismo*. Serie periodismo Latinoamericano. México: Editorial Trillas.
- Showmaker, Connie & Polycarpou, S. (2001) *Inside The News, A Reading Text For Students Of English*. Thomson Heinle Editorial; United States of America.
- Walker, D.J (1993) *Exploring Newspapers*. Hong Kong: Macmillan Publishers Limited.
- Zabalza, Miguel A. (1991) *"Diseño y Desarrollo Curricular"*. Madrid: Narcea, S.A.

Introducción

Entre otras, la gestión de las instituciones se encuentra a cargo de propulsar la formación docente, es decir el desarrollo profesional para la generación de verdaderos cambios que repliquen en lo personal e institucional en tanto se constituyan en instancias de crecimiento.

La capacidad reflexiva refiere al proceso por el cual se observa, cuestiona y enfrenta la práctica pedagógica a fin de encontrar elementos que permitan el desarrollo de la capacidad crítica y de transformación. Se toma distancia de la rutina cotidiana para observar expectativas, planteamiento, estrategias, influencias y limitaciones. Con propósitos de continuidad y crecimiento, la capacidad reflexiva sobre el quehacer docente sostiene en los tiempos de duda y reflexión, impulsando la voluntad frente a las crisis y a los conflictos.

El espacio que las instituciones dedicadas a la formación de personas puedan brindar en este sentido es fundamental para la consolidación de la propuesta curricular y la unificación de criterios en cuanto al perfil profesional y de competencias a construir en los alumnos que transitan la propuesta educativa.

Formación profesional

En el campo de la gestión, el desarrollo profesional es uno de los temas clave. Justamente la gestión tiene por finalidad la intervención para realizar el pasaje de un estado a otro superador. La búsqueda de cambio, de modificación de la realidad para el logro del bien común.

Cuando se piensa en la formación docente se vincula la necesidad de relación entre teoría y práctica docente. Sin embargo, luego en el ejercicio de la profesión encontramos dificultades en la vinculación entre lo teórico y el quehacer en las aulas. Es probable que en la formación docente se espere que los fundamentos teóricos de la educación que se transmiten sean aplicados a la tarea cotidiana de la realidad

⁶³ Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad de Morón; Técnica Universitaria en Minoridad y Familia (Universidad Nacional de Lomas de Zamora); Maestranda postgrado en Gestión de Proyectos Educativos (Universidad Caece); Asesora Pedagógica en el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad de La Matanza y Docente e investigadora de UNLaM. Imarin@unlam.edu.ar

educativa reflejándose en actitudes y pensamientos. Se lo considera un proceso lineal de aplicación de los contenidos a la práctica: sin embargo, Tallaferró⁶⁴ (2006) señala que en la opción de la práctica reflexiva, es determinante el aprendizaje recibido y los recursos ofrecidos para revisar e identificar creencias, concepciones, adoptar postura crítica ante su tarea y redimensionarla a partir de la práctica. Es preciso el cuestionamiento propio para el ejercicio de la enseñanza reflexiva.

Por otra parte, los caminos a recorrer entre teoría y práctica tienen que ver con procesos reflexivos sobre el accionar que nos permitan confirmar o reelaborar imaginarios o concepciones propias acerca del modo de resolución de conflictivas pedagógicas y sociales con las que debemos trabajar a diario. No es un trayecto sencillo ya que especialmente a los docentes les cuesta mucho observarse e interrogarse acerca de sus pensamientos y acciones. Es así como en la medida que aquellos desarrollen la reflexión sobre la práctica profesional, descubrirán el carácter transformador del proceso educativo especialmente a partir del conocimiento que del quehacer surge.

Los educadores en su calidad de tal, deben sentirse y ser parte de un proceso de transformación en tanto protagonistas de su formación para la tarea diaria. El papel del educador, del profesional de la educación, debe comenzar a tener otra perspectiva.

En estos tiempos de incertidumbre y desconfianza los docentes se sienten llamados a realizar tareas para las que no han sido educados, encontrándose en un contexto complejo y velozmente cambiante. Aunque la formación académico profesional estuviera a la altura de las nuevas demandas, se hace imperiosamente necesaria la reflexión sobre situaciones de la práctica para su comprensión.

Al respecto “El dilema profesional hoy en día está en el hecho de que los dos extremos del vacío que se espera llenar con su profesión están cambiando rápidamente: el cuerpo de conocimientos que debe utilizar y las expectativas de la sociedad a las que debe servir” (Schön, 1983). Es decir que en la medida que las tareas cambien, tanto el conocimiento como el modelo de acción conocido acerca de la situación se tornará inestable.

Es así como ante la necesidad de resolver situaciones especialmente conflictivas debemos contar con una concepción de formación continua basada en la reflexión crítica e investigación.

Tallaferró considera que es la formación reflexiva la que hace posible el recorrido de un camino que vincule teoría y práctica, y que genere conocimiento teórico y práctico. La formación en la práctica reflexiva orienta hacia el estudio de los

⁶⁴ Tallaferró, D. (2006)

fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación como así también hacia la revisión de la coherencia entre la teoría y la práctica cotidiana. En verdad, de lo que se trata es de formar docentes reflexivos, críticos y capaces de generar saber pedagógico.

En este sentido la autora, además, sostiene que aprender a enseñar es un proceso que dura toda la vida y en el que se conjugan contextos, estudiantes, maestros y profesores que mediante el aprendizaje continuo y la investigación construyen el conocimiento acerca de la enseñanza. Vivir la enseñanza como un proceso de aprendizaje continuo y construido socialmente apunta a la transformación de la práctica educativa mediante el cuestionamiento de la misma y su comprensión.

El saber desde la acción

Es interesante, en cuanto a práctica profesional reflexiva, esbozar desde un comienzo la diferencia entre el saber profesional y el conocimiento que plantean los libros de texto académicos, revistas científicas, etc. preguntándose si en verdad existe un rigor intelectual en la práctica. *“¿Es el conocimiento profesional adecuado para satisfacer los propósitos adoptados por las profesiones? ¿Es suficiente afrontar las demandas sociales que las profesiones han contribuido a crear?”*⁶⁵. En tiempos de complejidad social las instituciones educativas se encuentran en la obligación de revisar críticamente la labor cotidiana para redireccionar modalidades y conocimientos acerca de la resolución de problemáticas que permitan respuestas adecuadas a las nuevas realidades.

Por otra parte el autor sostiene que los profesionales muchas veces saben más de lo que dicen adquiriendo con el tiempo y las distintas experiencias un saber intuitivo o tácito que surge a la hora de enfrentar situaciones conflictivas reiteradas o también únicas, sorprendiendo en el hacer.

Estos saberes servirán para la iluminación de situaciones o su descubrimiento avanzando en la educación de la práctica reflexiva que nos permita el alcance de un análisis pertinente para la toma de decisión criteriosa.

Avanzando en el análisis parece correcto decir que nuestro conocimiento se da en la acción. Se expresa que el conocimiento del profesional está implícito en sus patrones de acción presentándose en la vida cotidiana cada vez que se reflexiona sobre lo que se hace, incluso a veces mientras se está haciendo. Por lo tanto, se entiende que la práctica es generadora de saberes, *“...aunque algunas veces*

⁶⁵ Schön, D. (1983) pág.24

pensamos antes de actuar, también es cierto que en gran parte de las conductas espontáneas de la práctica experta revelamos un tipo de saber que no proviene de una previa operación intelectual”⁶⁶.

De este modo la práctica se constituye en generadora de saberes en tanto se la cuestiona y se reflexiona desde ella. Como expresa el autor, alguien que reflexiona desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico independiente de las categorías de la teoría y la técnica construyendo teoría, no mantiene separados el pensamiento del hacer.

Tallaferro⁶⁷ expresa que la práctica es parte de un sistema de conocimientos e ideas que incluyen valores, actitudes, formas de pensar, ser, sentir, es decir la práctica educativa es parte del complejo universo de las prácticas sociales. Es así como la práctica educativa se encuentra determinada por otras prácticas que manifiestan la concepción sobre la educación y la vida que posee el docente. Aquellos que asumen una acción reflexiva entienden la dinámica del proceso educativo como así la influencia del entorno y las circunstancias particulares de desarrollo afrontando los problemas que se producen con una actitud de apertura hacia la búsqueda de soluciones y emprendimientos para su resolución.

La práctica reflexiva

Siguiendo a Schön⁶⁸, cuando hablamos de práctica nos referimos a la actuación experta del profesional que se topa con situaciones probables de elementos comunes.

En el caso de la educación, los docentes se encuentran en lo cotidiano con problemáticas similares que van suscitando una repetición de esquemas de actuación. De este modo se va desarrollando una especialización que hace al saber cada vez más tácito. Sin embargo resulta interesante tomar conciencia del riesgo de este tipo de actuación en cuanto a la repetición de esquemas que lleven a la falta de comprensión y evaluación sobre lo que se está haciendo.

La práctica educativa, sin dudas, está teñida de la teoría asimilada, creencias propias, valores, actitudes, emociones. Sin embargo en el ámbito laboral muchas veces se percibe desvinculada de la teoría. E. Schein, H. Simon y N. Glazer, se

⁶⁶ Schön, D. (1983) pág.65

⁶⁷ Tallaferro, D. (2006)

⁶⁸ Schön, D. (1983)

indican que “...cada uno de estos escritores ha identificado un vacío entre el conocimiento profesional y las demandas de la práctica en el mundo real”⁶⁹.

Es muy común escuchar de los docentes comentarios al respecto de la difícil tarea frente al aula, a la comunidad y a la carencia de una teorización al respecto cuando la realidad sorprende y deja sin argumentos. En estos casos el saber intuitivo entra en juego y la reflexión desde la acción nos permite construir nuevas hipótesis y comprobarlas.

Necesariamente debe existir una relación entre teoría y práctica que permita relacionar los fundamentos teóricos con la cotidianeidad del aula. La reflexión conjunta permitiría dar un nuevo encuadre a las situaciones al decir del autor encontrando de este modo una vía de acceso a una variedad de soluciones posibles.

La práctica reflexiva implica la observación y crítica constructiva de la propia tarea. La apertura suficiente para buscar y construir alternativas propias del hacer cuestionando o acordando con el campo científico a partir de sus experiencias. El desafío consiste en pensar teoría y práctica educativas desde la reflexión.

“Nos manejamos con conceptos, aunque éstos no estén siempre explícitos (...), pensar teóricamente no es agregar a nuestras cabezas cosas desprendidas de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los conceptos prácticos. No hay práctica, ni siquiera espontánea, que no implique conceptos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable. Pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos. Reflexionar sobre la práctica, consigna que se repite con demasiada frecuencia, no es otra cosa que hacer este camino de explicitación y enriquecimiento personal.”⁷⁰ En este caso las autoras refuerzan el concepto de Schön acerca de la teorización de la práctica y el saber que de ella se extrae en tanto actitud y capacidad para observarse y cuestionarse.

Couso⁷¹ aborda la propuesta socio-constructivista de desarrollo profesional mediante la constitución de la Comunidad de Aprendizaje Profesional como grupo interdisciplinario de profesionales de la educación, cuyos objetivos generales se vinculan con el aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje de los profesores y los objetivos relacionados con la disciplina de la didáctica. En los objetivos relacionados con el aprendizaje de los profesores, una de las perspectivas adoptadas propone que el conocimiento esencial para la enseñanza se encuentre inmerso en la propia práctica y reflexión que los profesores realizan sobre su acción en esa práctica. De este modo

⁶⁹ Schön, D. (1983) pág. 52.

⁷⁰ Caruso, Dussel (1995) pág.12.

⁷¹ Couso, D. (2002)

fomentan la reflexión sobre la acción y el propio aprendizaje, se considera la actitud profesional, la colaboración, la auto evaluación y evaluación con otros, la crítica constructiva. En verdad resulta complejo pero sumamente formativo el proceso reflexivo ya que requiere del docente una revisión continua que genere confirmaciones o modificaciones de la práctica para mejorar la tarea de enseñanza aprendizaje. Así también necesita de un espíritu responsable y comprometido que guíe el accionar.

Reconocer el papel protagónico del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje significa reconocer su capacidad para producir conocimiento pedagógico. En el desarrollo de su práctica puede producir un saber teórico de aplicación y referencia para otros, seguro que la reflexión es el camino para el inicio de otras maneras de pensar.

En esta línea se promueve un docente con verdadera profesionalidad, autonomía en los conocimientos y estrategias a utilizar, comprensión y ejecución de las funciones que le son propias con calidad en el ejercicio y fortalecimiento del trabajo personal y de equipo.

Instituciones para la práctica reflexiva

El desarrollo conlleva cambios, revisión de concepciones, de posturas, aceptación de la formación como un proceso continuo y necesario, mejoramiento de actitudes, destrezas, comprensión y actuación en el rol. Además implica un resignificación de necesidades personales, profesionales y organizativas. El panorama requiere la revisión de las perspectivas del profesional docente. Los profesionales reflexionan sobre y desde la práctica acerca de su saber.

En conjunto se pueden construir y deconstruir situaciones que nos permitan re significar discursos, acciones, modos de resolución, posturas frente al saber y a la tarea.

Creemos que el saber construye, lo que implica largos y pacientes trabajos de deconstrucción y de reconstrucción⁷². Son necesarios entonces, contextos institucionales favorecedores de espacios que fortalezcan el accionar profesional docente a partir de la observación y el análisis de la tarea.

En trabajo de intercambio se puede pensar acerca de la naturaleza cambiante de la educación, las características del entorno y las circunstancias buscando soluciones y emprendiendo acciones para afrontarlas.

⁷² Frigerio, Poggi (1992) página 13.

*“La idea de la práctica reflexiva es una alternativa a la epistemología tradicional de la práctica (...) a la asociación entre investigación y práctica y a sistemas de aprendizaje de las instituciones profesionales”*⁷³. En tal sentido las instituciones educativas deberían transformarse en verdaderos centros de reflexión e investigación de la práctica para la producción de saberes pedagógicos.

La importancia del trabajo de reflexión en equipo es vital para el profesional *“...cuando se enfrenta a demandas que parecen incompatibles o incoherentes, puede responder mediante la reflexión sobre las apreciaciones que él y otros han aportado a la situación”*⁷⁴. El enriquecimiento es mutuo en este tipo de situaciones y la comprensión conjunta del fenómeno permite ampliar la mirada sobre el mismo aportando variados enfoques que faciliten la perspectiva.

La tarea reflexiva no puede llevarse a cabo desde la soledad y el individualismo ya que al decir del autor, la importancia de estos espacios de pensamiento conjunto es vital para la realización de una tarea coordinada que favorezca a los alumnos en la adquisición de sus aprendizajes tanto como a los docentes en el entendimiento de sus preocupaciones e inquietudes.

La institucionalización de la práctica reflexiva como formadora de profesionales y generadora de saberes teóricos desde la escuela permite la resignificación de experiencias que según el autor se vuelven repetitivas y rutinarias perdiéndose el profesional la oportunidad de pensar en lo que está haciendo debido a la falta de atención.

En el caso de las organizaciones educativas Etkin⁷⁵, nos lleva a reconocer que el conocimiento también se encuentra en los marcos de referencias que construimos en conjunto a partir de situaciones de contexto, valores e intereses propios. Las instituciones educativas deben constituirse en centros de reflexión crítica e investigación de la práctica. Promover la formación del personal y su desarrollo, replicará en calidad de enseñanza para los alumnos y en la adaptación efectiva al entorno cambiante actual.

Entendiendo la educación como un proceso de constante transformación, la reflexión que cada uno haga de su tarea como la comprensión conjunta de situaciones determinan en gran medida las acciones y decisiones de la organización educativa.

⁷³ Schön (1983) página 300.

⁷⁴ Schön (1983) página 67

⁷⁵ Etkin (2007)

Conclusiones

Generalmente a los docentes nos cuesta pensarnos. Es más sencillo señalar en el afuera las dificultades, en los alumnos, en el entorno, la sociedad actual, etc.

En no pocas oportunidades la realidad se vuelve un pretexto para no modificar la práctica. Se encuentra escepticismo respecto de alternativas de modificación de situaciones instaladas que no son formativas y sin embargo no se advierten.

Temas como la dimensión curricular, la pedagógica, el clima institucional, el áulico, la paridad de relación entre docente alumno, la tarea didáctica, la modalidad pedagógica y más. En fin el desafío de la profesionalización en cuanto a educación profesional se refiere, es todo un compromiso y requiere un esfuerzo personal que es difícil de asumir, pareciera en estos tiempos. La revisión es compleja porque advertimos sobre la marcha que atañe a concepciones íntimas.

Se encuentran coincidencias respecto del señalamiento de situaciones de la práctica como acontecimientos únicos. En verdad en no pocas ocasiones nos encontramos con problemáticas comunes que nos sorprenden, acerca de éstas y otras situaciones es preciso pensar juntos. Las situaciones dadas se explican desde la opinión, lo anecdótico, lo vivenciado sin más análisis que una conclusión vacía de contenido y propuesta.

El trabajo y la práctica de la reflexión conjunta deben conducir a la construcción de un saber que permita entender el entorno, reposicionarse en el rol y promover el conocimiento de las nuevas realidades con las que nos enfrentamos a diario.

Resulta complicado en ocasiones, movilizar a los docentes tal vez, muy instalados en prácticas o fórmulas de respuestas a situaciones similares por ellos comprobadas. Trabajar en equipo, observar y pensar juntos los problemas, las inquietudes y también las preocupaciones contribuye el enriquecimiento con distintas visiones y aportes.

Perrenoud⁷⁶ afirma que para el logro de una verdadera práctica reflexiva es preciso que la misma se inscriba dentro de una relación de análisis con la acción independientemente de los obstáculos que se presenten ya que implica la adopción de una postura de reflexión en o sobre la acción más que la reflexión episódica de cada uno en su hacer.

El objetivo es que la reflexión acerca de la práctica pueda alentar el desarrollo de nuevas competencias profesionales propiciando la producción de saberes propios de la tarea docente tomando conciencia que las formas de ser, saber y hacer son

⁷⁶ Perrenoud, P. (2001)

todos contenidos de aprendizaje que se acuerdan en equipo desde una dimensión educativa y se establecen en una dimensión curricular, pedagógica y evaluativa efectiva en la cotidianeidad.

Schön⁷⁷ sostiene que mediante una reflexión sistemática y activa se configuran los modelos de acción explorados en la práctica, las nuevas representaciones y abordajes de los nuevos problemas.

El ideal es el logro de un equipo de trabajo que llegue a aprender del saber que produce la práctica y desarrolle conciencia de profesionalidad a partir de la investigación, el análisis y la visión estratégica estrechamente vinculada con los objetivos perseguidos por la institución y la propuesta educativa.

Bibliografía:

- Caruso, M y Dussel, L. (1995). De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Kapeluz.
- Couso, D. (2002) La Comunidad de Aprendizaje Profesional. Una propuesta socio-constructivista de desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Naturales en Perafán, G. y Bravo, A. (2002) Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia: Ed. Colciencias.
- Etkin, Jorge (2007) Política, gobierno y gerencia de las organizaciones. Bs. As: Pearson Educación.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992) Las Instituciones educativas. Cara y Ceca. Bs. As: Troquel.
- Litwin, E. (2008) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2001) "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". 1º Edición Editorial Graó/ Colofón, enero 2007. Barcelona. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=0A2SnLyp_l0C&pg=PA13&lpg=PA13&dq=DEwey+la+practica+reflexiva&source=bl&ots=mSVKq_EELI&sig=dbkq71A_pWSjuuFnwIWS_cBpep9E&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Schön, Donald A. (1983) El profesional reflexivo. Bs.As.: Paidós.
- Schön, Donald A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de Educación. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia de México.
- Tallaferro, D. (2006) "La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes". Educere, abril-junio, año/ vol. 10, número 033. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. pp.269-273. Disponible en <http://redalyc.uamex.mx/pdf/356/35663309.pdf>.

⁷⁷ Schön, D. (1992)

NORMAS DE USO

- **Revista Formadores** no garantiza la calidad, exactitud, fiabilidad, corrección o moralidad de los datos, informaciones u opiniones, cualquiera que sea el origen, que sean publicados a las que el USUARIO pueda acceder a través de la **Revista Formadores**. El USUARIO acepta expresamente dejar exenta a la **Revista Formadores** de cualquier responsabilidad relacionada con LOS MISMOS.

- El USUARIO asume bajo su exclusiva responsabilidad las consecuencias, daños o acciones que pudieran derivarse del acceso a dichos contenidos así como de su reproducción o difusión.

- **Revista Formadores** no será responsable de las infracciones de cualquier **USUARIO** que afecten a los derechos de otro **USUARIO** de **Revista Formadores**, o de terceros, incluyendo los derechos de copyright, marcas, patentes, información confidencial y cualquier otro derecho de propiedad intelectual o industrial.

- **El USUARIO** reconoce que los elementos y utilidades integrados dentro de la **Revista Formadores** están protegidos por la legislación sobre derechos de autor y que los derechos de propiedad intelectual e industrial sobre los mismos corresponden a **Revista Formadores**.

En consecuencia, el **USUARIO** se compromete a respetar los términos y condiciones establecidos por las presentes Condiciones Generales de Uso, siendo el único responsable de su incumplimiento frente a Terceros.

- Asimismo, el **USUARIO** reconoce que la información a la cual puede acceder a través del servicio, puede estar protegida por derechos de propiedad intelectual, industrial o de otra índole. Salvo acuerdo particular entre las partes, el **USUARIO** se compromete a utilizar dicha información exclusivamente para sus propias necesidades y a no realizar directa o indirectamente una explotación comercial de los servicios a los que tiene acceso o de los resultados obtenidos gracias a la utilización de la **Revista Formadores**.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos y de una extensión máxima de 10 (diez) carillas con bibliografía incluida. Se adjuntará un resumen de aproximadamente 10 (diez) líneas, una breve reseña profesional (3 o 4 líneas) y una nota con la dirección del/la autor/a o de los/as autores/as, número de teléfono (o fax), dirección de correo electrónico y lugar de trabajo para cualquier consulta previa a su publicación,

Los originales deberán ser elaborados en entorno PC, programa Word, formato de página A4 con márgenes 2,5, tipografía Arial, cuerpo 11 e interlineado 1 y 1/2. Se podrán remitir por correo electrónico a revista@formadores.org

Si correspondiere, se indicará el origen de los artículos (congresos, seminarios, etc.).

Cada vez que se cite un autor se deberá hacer la cita bibliográfica correspondiente. Las notas y notas-citas deberán ir al final del trabajo por orden de aparición, tras una llamada numérica correlativa en el cuerpo del texto. A continuación se indicará la bibliografía por orden alfabético.

En este caso, ya se trate de nota, de nota-cita o de bibliografía, se especificarán, al menos, los siguientes datos: autor, año (entre paréntesis), título del libro, lugar de edición y editorial. Si se trata de un artículo: autor, año, título (entre comillas), nombre de la publicación, volumen y/o número de la revista y páginas.

Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos, de introducción, método (sujetos, diseños, instrumentos y/ o procedimientos, resultados y conclusiones.)

Es indispensable respetar estas normas.

Sugerencias

Se sugiere a los colaboradores de nuestra Revista mantener el mejor nivel académico-científico en los artículos que nos envíen, sin por eso perder de vista que nuestro objetivo principal es ser recibidos y comprendidos tanto por otros especialistas como por muchos lectores ávidos de informarse y de conocer las cuestiones educativas. Esto implica asegurar una producción seria y precisa pero no exenta de una escritura agradable que establezca un sólido pacto lector.

Creemos que buscando una inteligente complicidad con el público nos aseguraremos una feliz recepción de nuestras ideas, sin debilitar la profundidad de los

conceptos vertidos. Los más notables especialistas en la elaboración de fórmulas y pensamientos, puestos en el trance de transmitirlos a otros, están obligados a ser claros y comprensibles para garantizar la eficacia de la comunicación.

Gracias a todos por compartir este criterio.