

Enseñar, evaluar y disciplinar: efectos formativos en diferentes niveles educativos

Adela Coria y Nora Alterman (Coord.)

Nora Alterman

Paula Basel

Adela Coria

María Eugenia Danieli

Emilio Ducant

Eduardo López Molina

Mariela Prado

Editorial Brujas

Año 2015

Índice

Introducción

Adela Coria y Nora Alterman.....5

1. Identidades y prácticas pedagógicas en la escuela primaria. Consideraciones a propósito de la “Jornada Extendida”

Adela Coria y Nora Alterman.....15

Introducción.....15

Algunas indagaciones sobre el sentido pedagógico del tiempo

Escolar.....16

Desplazamientos de sentidos...De “Una escuela que amplía la jornada”

a “Jornada Extendida”, a “Jornada”.....19

Contrapuntos: Enmarcamiento de Jornadas.....21

¿De la pedagogía visible a la invisible?..... 23

Para un cierre.....24

Bibliografía.....25

2. Notas acerca del proyecto de Promoción Acompañada para alumnos del nivel primario de 2ª a 7ª grado del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Bs. As.

Emilio Ducant.....27

De un posicionamiento para pensar las trayectorias escolares a una
posición asignada a los sujetos.....29

La PA como otorgamiento de “nuevos plazos”.....34

A modo de conclusión.....37

Bibliografía.....41

3. En la trama de la lógica de construcción y las claves de recepción de una propuesta para la formación de maestros en entornos virtuales: experiencias de enseñanza en los postítulos nacionales del Programa “Nuestra Escuela”

Paula Basel.....43

Hipótesis de trabajo que subyacen en la construcción de las clases virtuales: puentes entre las “artes del pensar” y las “artes del hacer.....	46
Algunas categorías, claves de recepción y resonancias en tutores/as y maestros/as a partir de la lectura de las clases.....	56
El reconocimiento de la subjetividad: memorias, biografías y saberes Pedagógicos.....	57
Identificaciones docentes y autorización para la acción: experiencias, imaginación e invención.....	66
Reflexiones finales (provisorias).....	73
Bibliografía.....	76

4. El Tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y la escolarización

<i>Eduardo López Molina</i>	81
Introducción.....	82
Acerca del tiempo.....	85
Tiempos modernos.....	87
Presente sin futuro.....	88
El tiempo y los procesos de escolarización.....	90
Consideraciones finales.....	92
Bibliografía.....	95

5. La evaluación en la universidad. Primeras situaciones evaluativas...

¿qué dicen los estudiantes?

<i>María Eugenia Danieli y Mariela Prado</i>	99
Introducción.....	100
El “antes” del ingreso a la universidad.....	100
De las estrategias posibles en el recorrido del ingreso a la universidad	
<i>La palabra de los estudiantes</i>	102
<i>Una necesidad de tiempo</i>	105
<i>¿Me traducís?... “me re sirve”</i>	106

<i>Sobre los modos de estudiar: “pero cómo ¿eso también importaba?”</i>	108
A manera de conclusión.....	114
Bibliografía.....	115

6. Estudios de posgrado en Lengua y Literatura: enseñanza, evaluación y saberes disciplinares como dispositivos formativos

<i>Graciela Herrera de Bett</i>	117
Introducción.....	117
Disciplinas, códigos, símbolos y significados.....	120
Asimetría y poder.....	123
Reconocimiento institucional, autonomía e identidad.....	123
Articulaciones y discontinuidades. La teoría y la práctica	125
Los tiempos de la formación.....	126
Bibliografía.....	127

Introducción

Adela Coria y Nora Alterman

Este libro reúne un conjunto de producciones que dan continuidad a la línea de investigación desarrollada en torno de las condiciones de escolarización y transmisión de saberes sostenida por nuestro equipo en los últimos años. Las principales conclusiones del estudio que se propuso comprender las marcas distintivas de los dispositivos evaluativo y de disciplina escolar, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía en el tránsito de un nivel a otro, mostraron los siguientes signos:

- Discontinuidades sustantivas en el dispositivo de evaluación en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria, en particular, en un caso de escuela de élite.
- Solapamientos evidentes entre ambos dispositivos en un caso de escolarización de adolescentes en el ciclo básico en escuela que atiende a sectores marginalizados.
- Debilidad en la explicitación de las reglas que regulan la evaluación de los aprendizajes en un caso de escuela secundaria que también atiende a sectores empobrecidos.
- Emergencia de nuevas regulaciones en el plano de las políticas que orientan el trazado de ambos dispositivos a nivel nacional y provincial.
- Configuración de la Unidad Pedagógica entre primer y segundo grado de la escolaridad primaria definido por el Consejo Federal de Educación e implementado de modo incipiente en Córdoba.

- Rupturas relevantes en el lugar ocupado por los preceptores, figura clave de mediación entre docentes y estudiantes que asumen funciones novedosas en torno de esos dispositivos.

Estos resultados se inscriben en condiciones de escolarización que han mostrado ser singulares de cada realidad escolar pero que también remiten a problemáticas de orden estructural del sistema educativo. Asimismo, hemos puesto el acento en la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa (Bernstein, 1998, 2003), hasta mostrar formas emergentes de impugnación de principios de autoridad, regulaciones y dispositivos escolares en escenarios y procesos políticos disruptivos (Alterman y Coria, 2010).

Para el período 2014-2015 interesó profundizar el análisis de los dispositivos de formación de los sujetos en instituciones educativas de diferentes niveles, buscando vincular la enseñanza, la evaluación y las regulaciones disciplinarias en el marco de las condiciones institucionales en que estos dispositivos se despliegan.

Esto implicó profundizar el análisis en un doble plano. Por un lado, se avanzó de la interpretación de los dispositivos en el *pasaje* entre niveles a indagar sus formas y sentidos *dentro de* cada nivel. Por otro, se amplió el campo empírico al nivel superior, a fin de construir comprensiones complejas en procesos más abarcativos de escolarización de los sujetos.

Para orientar nuestra búsqueda construimos algunas hipótesis generales que fueron redefiniéndose en el trabajo de campo:

-A medida que se avanza en los niveles educativos se van produciendo diferenciaciones en la especificidad de los dispositivos en estudio,

observándose un pasaje progresivo de la hetero a la auto-regulación, propia del nivel universitario.

-Existiría una tendencia en los primeros niveles y ciclos del sistema a observarse formas diversas de solapamiento de los dispositivos de enseñanza, evaluación y disciplina escolar, aunque con preponderancia del disciplinario y evaluativo como instancias subyacentes en los procesos de transmisión.

-En el ciclo superior de la escolaridad primaria y con más fuerza aún en la secundaria, si bien ese mecanismo general sería prevalente, tendrían más peso los saberes escolares específicos de áreas curriculares sustantivas, con efectos en las formas de evaluación.

-Tanto bajo condiciones de escolarización desfavorables como en aquellos contextos escolares que atienden a sectores de élite, se observarían estrategias de enseñanza diferenciales para sortear problemáticas disciplinarias. Unas que implicarían cierto corrimiento de la centración en el docente hacia propuestas alternativas centradas en los alumnos - justificadas en diferentes teorías de la instrucción-; otras basadas en el reconocimiento de los alumnos de la autoridad del profesor, por solo citar algunas estrategias.

-En la educación secundaria, en un marco de novedosas políticas de inclusión, se re-configuran lugares de acompañamiento de los estudiantes (tutores, coordinadores de curso, preceptores) que pretenden contribuir a la generación de condiciones para facilitar el trabajo docente, tendiéndose a separar instancias de regulación de la disciplina por fuera de los procesos de enseñanza.

Nuestro objetivo principal fue reconocer efectos formativos de los dispositivos en los sujetos que intervienen en las experiencias

institucionales estudiadas en diferentes casos, como se expone en este libro en sus distintos capítulos, que han sido organizados atendiendo a los niveles del sistema.

Sobre el nivel primario, se presentan dos trabajos. En “*Identidades y prácticas pedagógicas en la escuela primaria...Consideraciones a propósito de la Jornada Extendida*”, Nora Alterman y Adela Coria estudian el sentido formativo de la puesta en marcha del Programa Provincial de Jornada Extendida, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que inicia en el año 2010 en el segundo ciclo de escolaridad de las escuelas primarias priorizando sexto grado.

El análisis parte de interpretar algunos aspectos del Programa desde la categoría “dispositivo”, (Bernstein, 1993; Fanlo, 2011) y sus efectos formativos sobre los sujetos y las instituciones en su diversidad. En particular, se problematiza por contraste las diferencias en las prácticas derivadas de un modo de construir la extensión del tiempo escolar en el Programa a nivel de las condiciones generales establecidas en las políticas.

Asimismo, interesó analizar su condensación en ciertas escenas y discursos escolares que desplazan el sentido potente de la transmisión a ese *tiempo extendido*, en el que serían dominantes los rasgos de una pedagogía invisible en el sentido de Bernstein (1993), con énfasis en procesos, relegándose en las visiones dominantes sobre el *tiempo común* de la escolarización, características de la vida escolar que estarían regidas por regulaciones más visibles, con énfasis en productos.

La tesis sería que el propio dispositivo de “jornada extendida” -desde su misma denominación- genera visiones y discursos de deslegitimación de la jornada común.

El segundo trabajo, elaborado por Emilio Ducant, se titula *Notas acerca del proyecto de Promoción Acompañada para alumnos del nivel primario de 2ª a 7ª grado del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Bs. As.* Analiza los regímenes de Unidad Pedagógica (UP) y de Promoción Acompañada (PA) para el nivel primario. En particular, el Proyecto de Promoción Acompañada para alumnos de nivel primario de 2º a 7º grado del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se desprende de la Resolución N° 3287/MEGC/13, elabora una forma de implementación específica para dicho régimen que resulta obligatoria para todas las escuelas del nivel dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal y de Educación Superior. El capítulo ofrece algunas líneas de análisis provisionarias en torno a dicho proyecto, en tanto discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1998) que delinea reglas para la enseñanza y el aprendizaje, y especialmente respecto de las secuencias y ritmos legítimos para la incorporación, por parte de los adquirentes, de los textos pedagógicos legítimos, así como respecto de los criterios para la definición de esos textos. En este ejercicio, se dialoga con presupuestos sobre el aprendizaje, las reglas de la organización escolar, los conocimientos y la enseñanza que, de manera más o menos explícita, se identifican tanto en la construcción discursiva del proyecto como en la definición del plan de acción desde el que pretende materializarse.

El tercer capítulo *El Tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y la escolarización* de Eduardo López Molina, se elabora en relación con el nivel secundario, e incluye desarrollos teóricos y un conjunto de reflexiones en clave psicoanalítica. El texto procura indagar respecto de los profundos cambios producidos en la dimensión temporal, en las nuevas condiciones de época y pesquisar acerca de algunos de sus efectos en los procesos de subjetivación y de escolarización. En tal sentido

se consignan desarrollos teóricos y un conjunto de reflexiones que no pretenden ser exhaustivos, aunque están fundados en los proyectos de investigación desarrollados en el marco del CIFFyH y la Agencia Córdoba Ciencia durante más de diez años.

El tiempo des-anudado da cuenta de un presente suelto, con ligaduras frágiles con la tradición y con el porvenir en una sociedad des-ritualizada y sin grandes relatos, que “tiren del desarrollo”, obstaculizando la proyección a mediano y largo plazo. Tiempo que tiene que ver con el “instante” más que con la “duración”.

Es responsabilidad del mundo adulto restituir, anudar, historizar, proveer sentidos y contribuir a que los estudiantes puedan construir sus proyectos de vida en tiempos de profunda incertidumbre.

Respecto de la educación superior, se incluyen dos casos de análisis, uno relativo a la formación docente continua basada en una experiencia formativa con TIC, de nivel nacional, y el otro refiere a la problemática del primer año universitario.

Paula Basel analiza en el cuarto capítulo *En la trama de la lógica de construcción y las claves de recepción de una propuesta para la formación de maestros en entornos virtuales: experiencias de enseñanza en los postítulos nacionales del Programa “Nuestra Escuela”* la relación entre Formación Docente y TIC. El trabajo da cuenta de la sistematización de conocimiento situado sobre la enseñanza y la formación docente en entornos virtuales, en el marco de los trayectos formativos emprendidos desde el INFD en el presente período. Al momento del estudio (año 2015) más de 200.000 docentes de todo el país estaban participando en los 13 postítulos del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, programa que formula de modo explícito el propósito de

democratización del conocimiento, la mejora de las prácticas de enseñanza y garantizar el derecho de los docentes a formarse. El eje del análisis se centra en poner de relieve los principales criterios pedagógico-didácticos e hipótesis de trabajo que subyacen en la construcción de las clases de la asignatura *Prácticas de enseñanza con TIC*, de la Especialización Docente en Educación Primaria y TIC, para realizar luego una primera exploración de los modos particulares en que sus destinatarios tienden a encontrarse con los objetos de enseñanza y la propuesta didáctica de las clases desplegadas en los espacios virtuales habilitados en la plataforma (e-educativa) del Instituto Nacional de Formación Docente (MEN).

El quinto capítulo, escrito por María Eugenia Danieli y Mariela Prado, aborda las *Significaciones y estrategias de los estudiantes universitarios frente a la evaluación, en el caso de Ciencias de la Educación*. En este trabajo se busca comprender el modo en que los estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNC enfrentan y significan las instancias de evaluación en las asignaturas que cursan. La investigación abordó esta cuestión poniendo en relación dos dimensiones: por un lado, los sentidos que los estudiantes elaboran de las evaluaciones en la universidad y de las estrategias que activan, y por otro, la manera en que esos sentidos se vinculan con las experiencias que recuerdan de la escuela secundaria. La situación de ingreso es comprendida como un proceso que se extiende desde el último tramo de la escuela secundaria hasta los primeros años de la carrera universitaria. En este tiempo, los estudiantes transitan sus estudios afectados por un intenso proceso de socialización, en el que tienen que descifrar ciertas claves de orden administrativo y académico para afrontar desafíos y enfrentar momentos críticos, como los exámenes. A su vez, se mantiene cierto tipo de vínculos que los estudiantes construyen con el conocimiento en la escuela secundaria.

El último capítulo elaborado por Graciela Herrera de Bett refiere al nivel de posgrado, y analiza *Saberes, regulaciones y autonomía, como dispositivos formativos en el postgrado sobre enseñanza de la lengua y literatura*.

En este caso, la temática en estudio, abrió la posibilidad de implementar nuevas líneas de abordaje de los sistemas de formación docente superior en espacios curriculares y prácticas de formación sistemáticas, develando en el proceso de análisis, el modo en que operan los dispositivos enunciados más arriba. Se circunscribe el análisis al segmento *evaluación*, remitiendo a *enseñanza* en razón de algunas conceptualizaciones que echaron luz sobre el material empírico que se sometió al análisis: actividades de evaluación y entrevistas.

Si bien en el nivel superior del sistema de enseñanza, emergen como asuntos de relevancia entre otros: las condiciones prevalecientes para el desarrollo de los saberes científicos, la reflexión sobre el proceso de producción de conocimientos, los interrogantes sobre los modos de enseñanza y los propios fundamentos científicos puestos en juego, hay no obstante, solapamientos entre los mecanismos normativos y regulativos que condicionan el proceso de transmisión y que se ponen en juego en la evaluación. La autorregulación y autonomía del nivel universitario desbordaría los límites de las condiciones asimétricas que definen la lógica de la enseñanza en otros niveles, sincerando las posiciones de los alumnos-profesores y los docentes del posgrado en cuanto a que no hay relaciones simétricas entre desiguales.

El esfuerzo conjunto ha sido poner de relieve efectos formativos de dispositivos diversos en sujetos y contextos que también lo son, asumiendo siempre la perspectiva que reconoce la enseñanza –o las enseñanzas- como acontecimientos que dejan sus marcas que al mismo tiempo pueden ser

procesadas y significadas de formas particulares porque nadie asiste pasivamente a los actos de transmisión.

Nuestra intención con este libro es abrir intercambios que enriquezcan los análisis en distintos espacios de práctica, en el horizonte de hacer aportes a la producción de saber pedagógico desde la investigación que dialoga con el quehacer cotidiano de docentes y estudiantes.

Identidades y prácticas pedagógicas en la escuela primaria...Consideraciones a propósito de la “Jornada Extendida”

Nora Alterman y Adela Coria¹

Introducción

En este capítulo se aborda el sentido formativo de la puesta en marcha del Programa Provincial de Jornada Extendida, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que inicia en el año 2010 en el segundo ciclo de escolaridad de las escuelas primarias priorizando sexto grado, basado en el compromiso de la ley de educación nacional 26206/06, y contemplado en la ley de educación provincial 9870/10.

El análisis parte de interpretar algunos aspectos del Programa desde la categoría “dispositivo”, entendido como red compleja de discursos, prácticas, instrumentos (Bernstein, 1993; Fanlo, 2011) y sus efectos formativos sobre los sujetos y las instituciones en su diversidad. En particular, se problematiza por contraste las diferencias en las prácticas derivadas de un modo de construir la extensión del tiempo escolar en el Programa a nivel de las condiciones generales establecidas en las políticas.

Asimismo, interesa analizar su condensación en ciertas escenas y discursos escolares que desplazan el sentido potente de la transmisión a ese *tiempo extendido*, en el que serían dominantes los rasgos de una pedagogía invisible en el sentido de Bernstein (1993), con énfasis en procesos,

¹ Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación: “Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos”, desarrollado con subsidio SECYT UNC 2014-2015, del que las autoras somos directoras.

relegándose en las visiones dominantes sobre el *tiempo común* de la escolarización, características de la vida escolar que estarían regidas por regulaciones más visibles, con énfasis en productos. La tesis sería que el propio dispositivo de “jornada extendida” -desde su misma denominación- genera visiones y discursos de deslegitimación de la jornada común.

Algunas indagaciones sobre el sentido pedagógico del tiempo escolar

En un trabajo anterior hemos realizado un rastreo en clave pedagógica sobre indagaciones referidas al tiempo escolar, de interés para nuestras inquietudes (Coria, 2014). Desde las incipientes investigaciones antropológicas de Rockwell, Ezpeleta y otros (1995), y de lecturas sociológicas como la de Bernstein (1988), se sostiene que la distribución del tiempo en el horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diferentes actividades. El uso del tiempo comunica sentidos pedagógicos. En el dispositivo curricular, el contenido visto como unidad de tiempo, en la perspectiva bernsteineana da cuenta del status que tienen las disciplinas escolares, del peso de las tradiciones, en palabras de Goodson (2000), es decir, del peso de los que logran ganar las batallas sociales que se libran en la definición del curriculum.

En el aula, se definen y se comunican ciertas prioridades. Podremos compartir la visión de que en muchos modos de hacer que aún perduran, el tiempo del aprender y el tiempo del jugar están fuertemente clasificados, fuertemente diferenciados, como un signo de distinción respecto del nivel inicial o de las formas de participación de los alumnos fuera de las aulas. La enseñanza se juega en el tiempo, es ya un lugar común.

Dice Elsie Rockwell, en el texto en el que hace una relectura a aquellos aportes iniciales, pensando el trabajo docente en las que denomina “Nuevas

huellas, bardas y veredas”: “Las escuelas son una construcción histórica, se transforman, aunque no siempre lo hacen en el sentido de las políticas. Hay importantes variaciones aunque se visualizan en muchos casos huellas de una larga tradición... Sin duda, el recurso docente más escaso, y de mayor valor relativo es el tiempo: todo maestro lo sabe. Es el factor menos considerado en la investigación y la planeación educativa. A diferencia de los espacios y los muebles, el tiempo es fijo, y su distribución diaria es la condición más rigurosa del trabajo (...)” (Rockwell, 2013: 448).

En México también la jornada se está extendiendo en dos horas, que son sostenidas por profesores especializados. Pero en aquellas escuelas donde aún esto no se ha dado, hay importantes cambios para él y la maestra: “Dentro del tiempo cada vez más reducido de trabajo frente a grupo, los maestros deben acomodar un creciente número de materias y actividades. (...) El tiempo docente tiende a ser de esta manera más fragmentado, sujeto a mayor premura (...) se observan ritmos de trabajo más rápidos y concentrados. Han disminuido los tiempos muertos y los laxos que caracterizaban a muchas actividades escolares de antaño, y que les permitían ciertas digresiones (desde el ausentarse del salón hasta bromear con los niños).

El uso del tiempo constituye uno de los ejes más fieles de diferenciación entre docentes. Muchos han aprendido a atajar las interrupciones en la puerta, para evitar la disrupción de la actividad en proceso. También dan tiempo al tiempo, ampliando los plazos para que los alumnos puedan completar proyectos o tareas en los que realmente se encuentran implicados. Además, siguen las diferencias significativas: tiempos largos para los videos y ceremonias y cortos para la lectura y redacción (Rockwell, 2013: 450).

Otro aspecto vinculado con el tiempo, remite a éste como categoría estructurante de la práctica de enseñanza. Secuencia-Ritmo es una categoría que analiza Bernstein cuando estudia las prácticas pedagógicas. El ritmo da cuenta del grado de adquisición esperado en la transmisión, y puede pensarse en términos de ritmo débil y fuerte. La pregunta que tenemos por hacer en este punto, es la pedagogía invisible que se juega en la regulación del ritmo.

Un estudio sobre el tiempo escolar en América Latina y en cinco casos de provincias argentinas que implementan Jornada Extendida hacia 2010 - Tierra del Fuego, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro y La Pampa- da cuenta de que la ampliación del tiempo escolar es un fenómeno extendido en las políticas educativas en América Latina producto de acuerdos internacionales en el que se fijan las Metas Educativas 2021,² relativamente reciente en escuelas estatales argentinas.³

En indagaciones desarrolladas desde la Universidad Pública en el contexto de escuelas en Córdoba,⁴ se reconocen algunas problemáticas ligadas con la Jornada Ampliada y la Jornada Extendida (denominaciones variables desde 2005): fragmentación de la jornada de escolaridad, dos escuelas; falta de especificidad en la formación docente (profesores vs maestros, dicotomía de la profesión); visiones encontradas sobre los requisitos de ingreso para el dictado de cada campo; –algunos abogan por que se atienda el orden de mérito que rigen para el conjunto del sistema, mientras desde la política se priorizan razones vinculadas a la pertenencia y compromiso institucional de los docentes, con el objeto de recuperar sus trayectorias, experiencias y saberes construidos en relación con el contexto, la comunidad, los

² Acuerdo de Ministros de Educación de la Región, 2008. (Velada, 2013).

³ Hay experiencias tempranas en la provincia de Córdoba de “doble escolaridad” en escuelas de gestión privada y en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, también estatal, desde los años `70.

⁴ Res. ME 307/05; Decreto 1139/10; Decreto 2290/10; Res. de la Secretaría de Trabajo 46/10.

estudiantes y la propia dinámica institucional; la presencia en el curriculum de nuevos contenidos -TIC e Inglés-; novedosos espacios para habitar y su diversificación y complejización a partir de la necesidad de dictado de contraturno; el uso de espacios como laboratorios, salas de computación, mediatecas y otros (Castro, Kravetz, y Zabala, 2014). Pondremos nuestro énfasis en los apartados siguientes en la arista formativa del dispositivo de ampliación del tiempo escolar.

Desplazamientos de sentidos...De “una escuela que amplía la jornada” a “Jornada Extendida”, a “Jornada”...

Desde las políticas nacionales, se insiste en la idea de que ampliar la jornada no debería significar “agregar más horas” o “hacer más de lo mismo”, sino que debería ser una ocasión para revisar y repensar la propuesta de la escuela toda en lo que respecta a los espacios curriculares y el modo de abordarlos. Tener más tiempo en la escuela, además, da la posibilidad de intensificar aquellas áreas que usualmente tienen poco espacio por “falta de tiempo”, y de prever tiempos adecuados para otras que antes no tenían cabida (MEN, 2012; Coria, 2014).

Sin embargo, en la sutil variación de la denominación de “jornada ampliada” a “jornada extendida” pareciera condensarse un cambio de orientación en qué y cómo enseñar, pero fundamentalmente, en un modo de existencia del dispositivo que tiene efectos concretos en la organización de la vida escolar. “Una escuela que amplía su jornada” –junto con las propuestas de reorganización de horarios, espacios y tareas en la escuela– es sugerente respecto de la idea de tratar integralmente el tiempo de escolarización, revisando concepciones sobre los saberes escolares, sus

formas de circulación, y la articulación en una trama con sentido de la oferta educativa que se despliega en el espacio público estatal.

Mientras, “Jornada Extendida” –o simplemente “Jornada”, como cuando se anuncia “hoy tenemos jornada”- significa en su materialidad –y con legítimos y expuestos propósitos de inclusión- la incorporación de horas adicionales a la jornada común, un anexamiento o prótesis, sin reformular la propuesta pedagógica en su conjunto, y disponiendo del lado de las horas adicionales, los saberes y prácticas pedagógicas que más se aproximan a la flexibilización de la escena escolar, con formatos innovadores y creativos, sin obligatoriedad de asistencia, y sin formatos clásicos de evaluación.

Ello implica la puesta en juego de un dispositivo⁵ que tiene por efecto un desplazamiento de sentidos, para finalmente acuñarse en el imaginario de la polarización entre una visión de las prácticas pedagógicas en nuestra hipótesis de esta naturaleza:

- En la “jornada extendida” predominarían prácticas con reglas donde se recontextualizan teorías de la instrucción ligadas con procesos, la tradición pedagógica del escolanovismo o la pedagogía de la creatividad y lúdica, freireana, vigotskyana, u otros análogos- con ritmo marcado por los alumnos, demandadas por las clases medias emergentes pero en estos casos priorizadas para los sectores populares.
- En la “jornada común” serían dominantes prácticas pedagógicas donde se recontextualizan teorías de la instrucción ligadas con productos, el apego a una pedagogía cuyo ritmo está marcado por el

⁵ El dispositivo tendría “...la función de ordenar una serie de prácticas con el objetivo de garantizar un adecuado funcionamiento de un sistema mayor del que forman parte. Dispositivo sería aquello que produce la disposición de una serie de prácticas y mecanismos que ante una urgencia tienen como objetivo conseguir un determinado efecto que la cancele, la neutralice o la normalice” (Fanlo, 2011: 7).

docente, la ausencia de novedad, padecida como el tiempo del aburrimiento y la repetición.

Esta polarización traería como consecuencia la deslegitimación de la jornada común por parte de muchos docentes protagonistas de la experiencia, como una estrategia discursiva de sostenimiento de la jornada extendida.

Construimos esta hipótesis a partir de una serie de indicios recogidos en observaciones y entrevistas⁶ que dan cuenta en las prácticas pedagógicas cómo en algunas escuelas de Córdoba se pierde ese sentido integral que deriva de los propósitos expuestos en la política nacional. Finalmente, y al mismo tiempo, sostendremos el imperativo ético-político-pedagógico de inclusión que debemos asumir para extrapolar a la jornada común las riquísimas experiencias que tienen lugar ahí donde se habilitan otras posibilidades para pensar la transmisión de saberes, y que en muchas escuelas, tienen historia ya consolidada.

Contrapuntos: enmarcamiento de Jornadas...

Al contrastar experiencias escolares a partir de las interpretaciones de maestros y directores, reconocemos una tendencia a que se debilite el enmarcamiento⁷ y la emergencia de argumentos que tienden a contraponer la jornada extendida con la escolaridad común (o “simple”, como se la

⁶ Las entrevistas y observaciones fueron realizadas por estudiantes en el marco de la Asignatura Diseño y Desarrollo del Currículum, a cargo de las Profesoras Nora Alterman y Marcela Sosa, durante los años 2014 y 2015.

⁷ El concepto de enmarcamiento o marco de referencia se utiliza para determinar la estructura del sistema de mensaje “pedagogía”, y refiere a “la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica...refiere al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica” (Bernstein, 1988: 84).

suele denominar), valorando a la primera positivamente respecto de la segunda.

La jornada extendida pareciera que brinda mayor libertad para actuar, elegir los contenidos, y bajo la condición de no tener que garantizar “un estado de conocimiento” -es decir, productos de evaluación- (Bernstein, 1988), brindaría la posibilidad de moverse con mucha más autonomía que en la jornada común.

Así es recurrente escuchar voces en las que el significante de la “libertad” respecto del curriculum es el que anuda los relatos:

“Sí. El docente está más libre. Vos no tenés que garantizar ciertos contenidos a lo largo del año. Vos viste que en la jornada común vos tenés que apegarte a la currícula y que los chicos vean tal cosa en quinto grado, por ejemplo. Acá no. A mí me pidieron que cambiara y fuera por el lado del universo, si, perfecto...” (Entrevista Maestra 1, Esc. A).

“A mí me pareció una hermosa oportunidad para brindarles a los chicos contenidos de literatura que ellos no tienen. En la mañana se trabaja mucho el aspecto formal de la lengua y se siguen los diseños curriculares, pero en jornada extendida hay más libertad para elegir temas...” (Entrevista Maestra 1, Esc. A).

Que se debilite el enmarcamiento pareciera ir acompañado también de la redefinición de las reglas de ritmo y jerarquía que regulan la práctica pedagógica. Bajo una condición de aparente desdibujamiento de la separación taxativa de lugares, el ritmo se regula por reglas más laxas, donde aparecen los tiempos de espera, donde el juego comienza a ocupar la escena y tendería a ser dominante la preocupación por los procesos:

“El clima de la clase es muy distendido y son muy interesados, trabajan en grupos por proyectos, en estas mesas en común, conversan entre ellos pero siempre en un clima de armonía, hacen puestas en común sobre sus trabajos, las proyectan en grande y van haciendo relatos de procedimientos y luego de contenidos investigados” (Entrevista Maestra 2, Esc. A).

“En “jornada” es más libre, es un espacio donde el chico puede expresarse de forma distinta, es una forma de trabajo diferente, menos estructurada, hay un trabajo más de tipo taller que no es lo mismo que jornada simple, se ubican de otra manera...” (Entrevista Directora, Escuela B).

¿De la pedagogía visible a la invisible?

Pareciera –al menos en el orden discursivo y en la percepción de los actores- que estamos frente a un cambio de pedagogía que se insinuaría en el establecimiento de los dos tipos de jornada, connotada cada una por los rasgos que hemos anticipado, pero que destacamos en este apartado: “las tres características básicas que regulan la relación docente alumno en ambas pedagogías son la jerarquía, la secuenciación de normas y los criterios” (Bernstein, 1988: 110), aspectos estos que hemos reconocido en muy diversas situaciones.

Por ejemplo, las escuelas están obligadas a hacer “jornada extendida” pero los chicos no tienen obligación de asistir, o dicho de otro modo, no tiene consecuencias para la continuidad de la escolaridad la inasistencia en los horarios que rebasan la jornada escolar.

“Otros años teníamos mucha dificultad con los chicos que se querían ir, teníamos que estar en la puerta cuidando que no se vayan. Lo que

hoy yo veo es que los chicos no se quieren ir, cuanto más chiquitos menos se quieren ir, porque ya van tomando el hábito de que la escuela es de seis horas, me parece que los chicos lo toman como toman la escuela...”.

“Es un espacio más distendido, es como para que el chico venga, no esté limitado, que el chico tenga más libertad en clase también, pero uno está ahí como docente, viene con otra predisposición y vos vas a ver que el chico ahí se abre más, hablamos un rato, en cambio en clase menos, porque en clase nos regimos por otra planificación” (Entrevista Maestra 1, Esc. C).

Los “chicos atareados en un continuo presente interactivo” (Bernstein, 1988:113), están asimismo y paradójicamente más expuestos a la discrecionalidad del maestro, por lo cual situaciones de esta naturaleza nos advierten de lo pregnante e invasiva que puede ser una práctica pedagógica sostenida en estas reglas y del moldeamiento subjetivo que de ello se derive, si no existen controles colectivos y un posicionamiento ético de reconocimiento del otro en el espacio escolar.

Para un cierre

Si nos corremos de la visión de los actores producto del dispositivo en juego y observamos en sus matices ambas experiencias de escolarización, advertiremos que la polarización establecida no hace sino negar las combinaciones que caracterizan a toda práctica pedagógica.

Si tienden a ser dominantes los rasgos de la pedagogía invisible en “Jornada Extendida” ello no implicaría que en la escolaridad común en la escuela primaria estemos frente al rasgo típico del código colección, donde la pedagogía dominante sería la visible.

El imperativo pedagógico-político al que aludimos precedentemente refiere entonces a la necesidad de ayudar a objetivar los esquemas de percepción que el dispositivo propicia, y habilitar una profunda reflexión sobre las condiciones en que se ha planificado la puesta en marcha de la jornada extendida, y pensar la escolaridad primaria en su conjunto, reformulando integralmente las seis horas que chicos y maestros comparten en la escuela.

Bibliografía

Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

----- (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Castro, A.; Kravetz, S.; Zabala, E. (2014). “La Jornada extendida como política de inclusión educativa en la escuela primaria de la provincia de Córdoba. Algunas tensiones en torno al formato escolar tradicional”. Córdoba. Mimeo.

Coria, A. (2014). Jornadas Experiencias pedagógicas en una escuela que amplía la Jornada. "Cómo repensar la propuesta curricular en una escuela que amplía la jornada". *Conferencia*. MEN. Dirección de Nivel Primario. Bs. As.

García Fanlo, L. “Qué es un dispositivo: Foucault, Deleuze, Agamben”. *A parte rei. Revista de Filosofía* Nro. 74. Marzo de 2011.

Rockwell, E. (2013). “El trabajo docente hoy. Nuevas huellas, bardas y veredas”. Congreso de Investigación Educativa. México: COMIE.

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Bs. As.: CIPPEC; UNICEF.

- Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Más tiempo, mejor escuela. Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada.*

- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Documento del Programa Provincial Jornada Extendida. Educación Primaria. Propuesta Pedagógica. 2010.

Notas acerca del proyecto de Promoción Acompañada para alumnos del nivel primario de 2^a a 7^a grado del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Bs. As.

Emilio Ducant

Introducción

En el año 2012, la Resolución N° 174 del Consejo Federal de Educación de la República Argentina oficializó una serie de acuerdos pensados como pautas para el mejoramiento de la enseñanza, los aprendizajes y las trayectorias escolares en los niveles inicial, primario y modalidades. Entre ellos, y opacando en el imaginario social otros acuerdos fijados por la normativa,⁸ se estableció la introducción de los regímenes de Unidad Pedagógica (UP) y de Promoción Acompañada⁹ (PA) para el nivel primario.

Pasó a considerarse así a primero y segundo grados como una unidad, extendiendo los tiempos para la enseñanza y el aprendizaje y consecuentemente para la evaluación y acreditación de los alumnos y alumnas. De esta forma, la resolución planteaba que los regímenes de promoción (esto es, la posibilidad de pasar o repetir el grado) deberían reformularse de manera de regir a partir del segundo grado. Asimismo, y en coherencia con la consideración de los procesos de aprendizaje como variables y complejos por estar sujetos, entre otras, a las relaciones entre la

⁸ Se ha sostenido esta idea en la ponencia “El proceso público de producción de argumentos y definiciones en torno de la 174/12: tensiones en la institucionalización de la Unidad Pedagógica en la escuela primaria” presentada por Paula Basel, Emilio Ducant, y Silvina Picca en el marco de las IX Jornadas de Investigación del CIFFyH – UNC, en 2015.

⁹ En adelante PA.

historia de los alumnos/as y las reglas escolares, la normativa introducía la Promoción Acompañada a partir del segundo grado. La entendía como aquella “...que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior” (Res 174/12 CFE, Art 25).

El Proyecto de Promoción Acompañada para Alumnos de Nivel Primario de 2º a 7º grado del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se desprende de la Resolución N° 3287/MEGC/13, como construcción jurisdiccional que interpreta y elabora una forma de implementación específica del régimen de Promoción Acompañada que resulta obligatoria para todas las escuelas de Nivel Primario dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal y de Educación Superior.

Se ofrecen aquí algunas líneas de análisis provisorias en torno de lo planteado por el proyecto. Este análisis se enmarca en el desarrollo de un trabajo de investigación en curso¹⁰ orientado a la reconstrucción de las reglas desde las que se construyen prácticas pedagógicas en grados de Primer Ciclo de escuelas de gestión público estatal de la C.A.B.A., apelando asimismo a la caracterización de las condiciones de escolarización (Alterman y Coria, 2014) en las que esas prácticas se producen. Se lee analíticamente al proyecto en tanto discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1998) que delinea reglas para la enseñanza y el aprendizaje, y especialmente respecto de las secuencias y ritmos legítimos para la incorporación, por parte de los adquirentes, de los textos pedagógicos legítimos, así como respecto de los criterios para la definición

¹⁰Se trata del proyecto “Experiencias formativas en el nivel primario: Curriculum y Prácticas de enseñanza en grados del primer ciclo en escuelas de gestión público estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigido por la Dra. Adela Coria en co-dirección con el Dr. Gustavo Bombini. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, FFyH – UNC / CONICET.

de esos textos. En este ejercicio, se dialoga con presupuestos sobre el aprendizaje, las reglas de la organización escolar, los conocimientos y la enseñanza que, de manera más o menos explícita, se identifican tanto en la construcción discursiva del proyecto como en la definición del plan de acción desde el que pretende materializarse. Se plantean a modo de interrogantes e hipótesis algunos efectos del proyecto en cuestión.

De un posicionamiento para pensar las trayectorias escolares a una posición asignada a los sujetos

El proyecto analizado se construye planteando a la PA como una condición, situación, o posición en la que se ubica a los chicos y chicas que no logran, en determinados plazos, dar cuenta de aprendizajes considerados como nodales para el grado en el que están. Evidencia de ello son expresiones en el documento que hablan de los alumnos que se encuentran *en PA*, constituyendo así la Promoción Acompañada un lugar o *posición diferencial* en la que algunos/as alumnos/as están mientras que otros no. Asimismo, y en esta misma construcción de grupos diferenciados, el proyecto refiere a los alumnos de PA, transfigurándose la relación de posición en una de posesión en la que (algunos/as) chicos y chicas serían *propios* de la PA.

La construcción discursiva del proyecto da cuenta de que esa condición, situación o posición constituye una circunstancia y no una naturaleza o sitio fijo para esos chicos y chicas, puesto que es el producto, en un momento dado, de desajustes entre los desempeños de los sujetos en relación con determinados aprendizajes a ser alcanzados. De esta manera, se habla de agrupamientos flexibles de PA, y de chicos que pueden entrar y salir de esos grupos, constituyendo así la PA una posición transitoria. Sin embargo,

es esa misma construcción discursiva la que deja en evidencia la perspectiva desde la que en el proyecto se conciben cuestiones vinculadas al aprendizaje escolar, especialmente en relación con la definición de tiempos estándar (Terigi, 2010) para la adquisición de contenidos también estándar.

Son variadas, en primer lugar, las expresiones que dan cuenta de que la PA se constituye en un espacio-tiempo para chicos o chicas que son percibidos y definidos desde lo que aparecen como insuficiencias o dificultades en relación con las expectativas de aprendizaje establecidas:

“El proyecto de PA consiste en intensificar la enseñanza de los niños que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de alguno/s contenidos nodales del año cursado” (P.1).

“Los alumnos que llegan a diciembre no manifestando los avances esperados por la escuela...” (P.1).

“...PA como una estrategia de intervención escolar orientada a atender de manera intensiva a los alumnos que no manifiesten los logros de aprendizaje esperados para el pasaje de un grado a otro” (P. 2).

“La intervención podrá ser individual o dirigirse al grupo de niños que presenten dificultades ante contenidos similares y que, en determinadas clases, pueden formar un pequeño grupo para facilitar la intervención del maestro” (P.3).

“Algunos niños no necesitarán participar hasta el final, pues las primeras propuestas les permitirán resolver sus dificultades” (P.3).

“Si las dificultades persisten será necesario que se integren en pequeños grupos de acompañamiento con el propósito puntual de superar los obstáculos en el tiempo más breve posible” (P. 4).

Nótese que en la concepción que plantean estas afirmaciones, la relación de desajuste entre los logros de aprendizaje *esperados por la escuela* en determinados tiempos o plazos y los alcanzados por los chicos es planteada como una insuficiencia de los chicos o chicas, definidos desde lo que *no* manifiestan, desde lo que *no* se han apropiado producto de *sus dificultades*. En otras palabras, la PA parece definirse como un sitio para niños y niñas observados desde *lo que no produjeron* en ciertos plazos, un espacio/tiempo para “los/as chicos/as *que no*” para “los chicos/chicas *sin*”.

Aparecen así estos niños como destinatarios de una propuesta *de acompañamiento y refuerzo*:

“Los alumnos que se encuentren en PA participan de una propuesta específica de enseñanza en un trabajo de acompañamiento y refuerzo, que los miembros del equipo docente y de conducción sostienen a lo largo del ciclo lectivo” (P. 1).

Acompañamiento para “los/as niños/as que no”, acompañamiento para los/as niños/as *en* PA. Frente a esto, caben algunos interrogantes: ¿No es acaso el acompañamiento un componente nodal de toda relación que se pretende pedagógica, en tanto relación de mediación, de construcción de andamios provisorios? (Meirieu, 2016).

Pensar la PA como un lugar de acompañamiento para “los niños/as sin” ¿No es hacer pasar (por contraposición tácita) como sujetos *sin necesidad de acompañamiento* a aquellos/as nenes y nenas que, por distintas cuestiones, logran responder, en los tiempos y formas legítimas, a los aprendizajes escolares esperados? ¿No es reforzar de este modo un

pretendido carácter natural de determinadas reglas de las prácticas pedagógicas escolares, siempre socialmente construidas y basadas en supuestos de clase? (Bernstein, 1993).

Refuerzo, además, para “los/as niños/as que no”, para “los/as niños/as sin”. Parece tratarse de un “problema de cantidad”, y entonces la PA se configura como espacio para ofrecer más cantidad de lo que para otros resultó suficiente con menos, más dosis para *reforzar* a aquellos/as chicas (¿Más débiles? ¿Con *menos fuerza* que los que no están en PA?) que parecen necesitarlo. Paradójicamente, ese refuerzo contrasta con otras partes del mismo proyecto que parecería proponer una menor cantidad de contenidos para los chicos y chicas *de* PA:

“En el marco de la secuencia que se lleve adelante, el maestro propondrá situaciones más acotadas que permitan al alumno ir progresando en su acceso a los contenidos” (P. 3).

“En la hora en que se trabajan los contenidos “no adquiridos” y el maestro se acerca a ellos con una propuesta accesible y una serie de intervenciones previstas para lograr avances” (P. 5).

En este marco la PA se desliza desde un régimen común para repensar los procesos de enseñanza y de promoción de todas y todos los alumnos y alumnas, los tiempos escolares estándar y las trayectorias escolares de los chicos y chicas, hacia un discurso que construye y delimita *sujetos de necesidad* creando un espacio-tiempo específico para ellos donde se les ofrece refuerzo, acompañamiento, intervenciones específicas nombradas, paradójicamente, como nuevas oportunidades. Un discurso en el que la particularidad, la necesidad de acompañamiento, la flexibilidad de los agrupamientos, de los tiempos, etc. parecerían constituir necesidades de

algunos/as, y no principios o criterios generales desde los cuales concebir los procesos escolares cotidianos para todos y todas los chicos y chicas.

Además, la perspectiva desde la que se formula el proyecto pareciera responsabilizar a los sujetos *en PA* de “sus necesidades”. Esto es, son los nenes y nenas los que aparecen requiriendo más dosis (o menos dosis) de unos mismos contenidos para llegar a los aprendizajes a los que deberían haber llegado en los tiempos definidos. Planteado en términos de *necesidad de los chicos*, otras dimensiones que hacen al proceso de enseñanza (los modos de presentación de los contenidos, las formas legítimas de definición de los saberes, las relaciones entre los saberes definidos y las experiencias socioculturales no escolares de los sujetos, entre otras) no aparecen en cuestión. Los contenidos aparecerían así esencializados - una suerte de ontología-, definidos de ante mano e independiente de los modos en que ellos circulan en las aulas, a través de las interacciones entre alumnos/as y maestro/a, de la materialidad escolar, de la organización de los tiempos y espacios institucionales.

Entonces, la PA se plantea como un dispositivo específico, con sus contenidos, su cronograma de implementación y, especialmente, con sus sujetos destinatarios definidos desde una perspectiva de necesidad. Se erige en consecuencia un sistema de clasificación (Bernstein, 1977) que en primer lugar *distingue, lista y separa* a los chicos y chicas *de Promoción Acompañada*, de los que no lo son:

“Se elabora la lista de los niños que necesitan participar sostenidamente de los grupos de acompañamiento...” (P. 5).

“La escuela crea con ellos pequeños grupos, a los que pueden denominarse flexibles porque se definen puntualmente ante la

necesidad en la que coinciden varios niños respecto al logro de un/os mismo/s contenido/s” (P. 3).

Sujetos – y sus familias – que *necesitan* además, ser conscientes de su propia necesidad que los ha hecho sujetos (¿u objetos?) de pertenencia a la condición de PA:

“Ellos necesitan saber de antemano qué les falta aprender, saber qué es lo que han aprendido, cómo están aprendiendo y cómo interpretan lo que se les enseña” (P. 6).

“Al inicio del primer período de PA se informa a las familias de los niños que necesitan participar del trabajo de promoción acompañada” (P. 6).

Por otra parte, el dispositivo de PA, tal como está planteado introduce otra clasificación al distinguir, en los nuevos plazos que incorpora para las decisiones sobre la promoción de los alumnos, entre chicos y chicas que (aún dentro de la PA) seguirán en el grado, de los que pasarán al siguiente. Parecería que, a contramano de lo que se planteaba como intencionalidad de la PA en la Res. 174/12, esto es, flexibilizar los modos de construcción de las decisiones de promoción de los chicos y chicas de manera de eliminar ciertas clasificaciones y sus efectos en los sujetos, el proyecto en cuestión las amplificaría.

La PA como otorgamiento de “nuevos plazos”

En tanto condición *en* la que se posiciona a algunos alumnos y alumnas, la PA tal como es definida por el proyecto parte de una convicción explícitamente planteada: existen ciertos aprendizajes/contenidos definidos como nodales para cada grado. De este modo, la anualización de tales

contenidos sigue operando doblemente como estándar: en términos de ciertos textos definidos como contenidos legítimos de los que todos y todas los nenes y nenas deben dar cuenta, y de ritmos homogéneos de adquisición de tales textos.

Puede pensarse que la definición de la PA que hace el proyecto de la CABA produce un deslizamiento del sentido original de la PA planteado en la Res. 174/12. Esto en tanto que si en la normativa nacional, la PA implicaba la posibilidad de “correr hacia adelante” el alcance de determinados resultados estándar, la definición del proyecto jurisdiccional parte de una definición operacional de la PA, centrada en la identificación de niños que no se apropiaron debidamente de los contenidos del año que cursan, ofreciendo intervenciones “de acompañamiento y refuerzo”, y delimitando otros tiempos nuevamente homogéneos para la producción de aprendizajes sobre los que se define la progresión o la permanencia en el grado. De esta manera, la PA parecería constituirse como el otorgamiento de “otros plazos” definidos de manera estándar y que siguen implicando, para la trayectoria de los sujetos, la posibilidad de quedarse en el mismo grado.

En otras palabras, es posible pensar que al delimitar nuevos plazos para la demostración por parte de los alumnos y alumnas de ciertos saberes, y al asociar esos plazos/saberes a la permanencia o avance de los niños en la carrera escolar, la PA tal como es definida por el proyecto jurisdiccional, contraría el sentido de PA planteado por la regulación federal. Un sentido más centrado en el avance permanente de los sujetos en la carrera escolar, priorizando las condiciones de enseñanza que les son ofrecidas a los sujetos a lo largo de aquella por sobre una preocupación por la delimitación de nuevos márgenes de constatación de ciertos aprendizajes por parte de los niños y niñas.

El proyecto analizado parece instalar “nuevas plazos” para verificar la apropiación de saberes que siguen definiéndose como propios (nodales) de un grado, y en este sentido, se extiende unos meses la anualización. Ya no se trata del corte tradicional y fijo en diciembre, sino que, a ese corte, se agrega la posibilidad de promover (o no) el grado en abril del año siguiente. La estandarización de los tiempos y de los contenidos no se rompe, sino que se posterga. La monocronía de los aprendizajes escolares parece inalterada (Terigi, 2010).

En este sentido, la pregunta es también por la posible puesta en riesgo que el proyecto implica para el sostenimiento de la perspectiva ciclada que el propio Diseño Curricular de la escuela primaria de la CABA vigente, desde varios años antes de la Res. 174, plantea para el abordaje de la enseñanza y de los aprendizajes en todas las áreas.

Sin embargo, el corrimiento hacia delante de los tiempos para la promoción (de diciembre a abril) es relativo e incluso puede identificarse también una rigidez creciente de esos plazos. Esto es, por la lógica desde la que es concebido el dispositivo (establecimiento de contenidos nodales + definición de tiempos límite estándar para dar cuenta de la apropiación de esos contenidos + distinción de los sujetos que alcanzan tales contenidos en esos tiempos de los que no) genera una perspectiva de evaluación permanente de los desempeños de los chicos en relación con los tiempos definidos. Tanto así que incluso a diferencia de la intención de ampliar y relajar los tiempos para el aprendizaje, tales plazos parecen terminar estrechándose:

“Al regreso del receso escolar de invierno se elabora la lista de los niños que necesitan participar sostenidamente de los grupos de acompañamiento, porque se considera en riesgo su promoción. Es importante la definición de los contenidos porque estos niños

requieren de un trabajo focalizado y son quienes hasta el momento no han accedido a los contenidos nodales del grado” (P. 5).

Ya a mitad del año escolar parece ser posible identificar niños y niñas cuya promoción está en riesgo ¿Hasta qué punto entonces el cronograma que define el proyecto no termina produciendo, ya a mediados del ciclo lectivo, chicos en riesgo de no promocionar? El carácter procesual, gradual, complejo, variable, no lineal, del aprendizaje, parece ser opacado por un dispositivo que necesita para funcionar de la identificación de sujetos con necesidad de reforzar aprendizajes comunes no logrados en tiempos estándar. En este sentido la naturaleza del propio dispositivo termine, tal vez, produciendo efectos contrarios a los buscados.

Intentando flexibilizar los momentos tradicionales de decisión acerca de la promoción de las chicas y chicos, introduce una dinámica de trabajo especializada con algunos sujetos para lo cual posiblemente provoque, de manera paradójica, el adelantamiento de una mirada evaluativa orientada a definir las posibilidades de promoción de los chicos y chicas ya a mediados del ciclo lectivo ¿Se producirá así una mutación de la promoción acompañada en procesos de promoción anticipada? ¿Se terminarán acortando los plazos otorgados para los aprendizajes de los chicos y de las chicas paradójicamente so pretexto de extenderlos?

A modo de conclusión

En base a lo expresado, se considera que el proyecto de PA desliza el sentido en el que este régimen se plantea en el marco de la Res. 174/12 a la vez que, en ese deslizamiento, contribuye a reforzar una perspectiva que naturaliza ciertas construcciones históricas del formato escolar, con efectos sobre los sujetos.

Tal como está concebida en el proyecto de la C.A.B.A, la PA se corre de una perspectiva para pensar la decisión de promoción de los chicos y chicas de un grado a otro desde la flexibilización de los tiempos escolares y la introducción de variaciones en las formas de enseñanza, hacia la conformación de un sistema de clasificación y separación de sujetos (alumnos y alumnas) que, al mismo tiempo, se constituye como una *condición o situación* en la que se coloca a determinados nenes y nenas, concebidos desde la necesidad, la dificultad o la falta. En este sentido, el proyecto parece reforzar la concepción de tiempos *normales – estandarizados* – para la adquisición de contenidos planteados como nodales. El otorgamiento de “nuevos plazos” para dar cuenta de la apropiación de tales contenidos nodales como producto del trabajo en instancias específicas de acompañamiento, refuerzo, intensificación, e incluso de acotamiento de las propuestas de enseñanza sería la lógica de la PA tal como es definida por el proyecto jurisdiccional.

De este modo, se sostiene una *normalidad* dada por los tiempos estándar para la apropiación de los aprendizajes nodales y que define, en primer lugar, la pertenencia o no de las y los chicos a los grupos de PA. *Normalidad* que es consolidada al redefinir, en los dos momentos de corte evaluativo posterior (diciembre y abril), las permanencias o promociones de los chicos y chicas ya *en* PA al grado siguiente. Se trata de una normalidad que parece no solamente no cuestionar la pertinencia de definir tiempos comunes para el desarrollo de los aprendizajes esperados sino que además estaría asentada en una homogeneización naturalizada de las formas de construcción de tales aprendizajes, en tanto que el trabajo con los chicos y chicas *en* PA se concibe como una cuestión de *cantidad* (intensificar, reforzar, acotar).

En este sentido, resulta contradictorio pensar que el proyecto tal como se sostiene en su fundamentación “...toma en cuenta la larga duración de los procesos de apropiación de los conocimientos y, en consecuencia, promueve condiciones favorables para el respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos que cursa la escuela primaria” (P. 1).

La PA se propone desde una perspectiva cuantitativa (refuerzo, intensificación, acotamiento), clasificatoria y normalizadora (chicos *de o en* PA y chicos fuera de la PA; chicos que llegan a los aprendizajes en los tiempos considerados y chicos que no), y con un cronograma de implementación fijado y común. De esta manera parece obstaculizar la construcción de procesos de enseñanza diferenciados que, a lo largo del año y en función de las particularidades de cada tema, y de los procesos que ocurren en cada grado como escenario colectivo, los profesores puedan ir construyendo reformulaciones y variaciones en torno a las distintas propuestas y a las apropiaciones que van mostrando las y los alumnos.

Resuenan en este sentido las palabras de Meirieu cuando expresa: “(...) la escuela, atrapada en un movimiento centrífugo que se acelera sin cesar, expulsa, en nombre de la individualización que predica, el acompañamiento individualizado de las personas cada vez más lejos de su centro – la clase –, que de ese modo puede funcionar nuevamente manteniendo la ilusión de la homogeneidad” (2016: 108). Y luego agrega: “...en los dispositivos de derivación, se insiste en los ejercicios especializados, se tiende a la reeducación sistemática, se practica la escucha empática o la terapia conductista, pero ya no se transmiten saberes en colectivos que permitan paladear juntos su sabor” (2016:109).

Se considera importante pensar en los posibles efectos del sostenimiento de la perspectiva del proyecto en estudio, en primer lugar para las relaciones

con el aprendizaje y con el conocimiento que construyen chicos y chicas posicionados en la PA como relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismos/as (Charlot, 2008). Relaciones con el aprendizaje que pueden incorporarse (hacerse cuerpo) como dependientes de una naturaleza o de condiciones individuales que dan cuenta de una jerarquía de sujetos más y menos aptos para hacerse con conocimientos que, al mismo tiempo, aparecen como esencializados, independientemente de las formas en las que circulan en contextos específicos, en este caso en el marco del aula. Aptitudes que asimismo están señaladas por la (im) posibilidad de dar cuenta, en ciertas formas legitimadas, de la incorporación de los conocimientos, en tiempos definidos como normales.

En segundo lugar, se alude a los efectos de esta perspectiva de normalización en relación con los procesos de construcción de lo colectivo en la escuela primaria. La clasificación y separación de sujetos sobre la base de la normalidad que supone el dispositivo en cuestión parece tener más que ver con la construcción de la homogeneidad como suma de individualidades iguales que con la producción pedagógica y escolar de lo colectivo.

La separación y el mismo tratamiento para los iguales (definidos a su vez como diferentes de otros) poco tendría para contribuir a la conformación de una escuela, y de unas aulas capaces de apreciar las diferencias fuera del rasero normalizador, y de hacer emerger así lo colectivo desde los encuentros entre sujetos cuyas diferencias y semejanzas serán siempre relativas a las dimensiones que se elijan para mirarlos (Meirieu, 2001).

Bibliografía

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions (2ª Ed.)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1996).
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía* (A. Mata trad.). Barcelona: Octaedro. (Obra original publicada en 1995).
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*." En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante.

En la trama de la lógica de construcción y las claves de recepción de una propuesta para la formación de maestros en entornos virtuales: experiencias de enseñanza en los postítulos nacionales del Programa “Nuestra Escuela”

Paula Basel

Introducción

Los avances que presentamos en este trabajo forman parte de una línea de investigación didáctica en curso que busca aportar a la sistematización de conocimiento situado sobre la enseñanza y la formación docente en entornos virtuales, en el marco de los trayectos formativos emprendidos desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) a partir del 2014¹¹. En el periodo 2014-2016 más de 200.000 docentes de todo el país participaron en trece postítulos (especializaciones de dos años de duración) del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, programa que formuló de modo explícito el propósito de garantizar federalmente el derecho de los docentes a formarse, la democratización del conocimiento, la centralidad de la enseñanza y el conocimiento en la configuración de las trayectorias escolares.¹²

¹¹ Proyecto de investigación (2015-2016) “Especialización en Educación Primaria y TIC: un estudio exploratorio sobre las experiencias de maestros y las mediaciones en espacios formativos virtuales”. Equipo de investigación: Adela Coria (Coord.), Paula Basel. Colaboradoras: Alejandra Casas, Tania Cucui, Laura Delmonte, Gabriela Lamelas, Silvina Picca, Marina Yazzi. Estudio exploratorio radicado en el área de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

¹² El Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela pone a la enseñanza en el centro de la escena. Con esta pretensión, propone un camino de búsqueda y construcción colectiva de sentidos renovados para el trabajo de enseñar. En este contexto de preocupaciones y apuestas, se despliegan variadas estrategias de trabajo destinadas a “abrir el debate” y “hacer visibles” las complejidades de una contemporaneidad que desafía cotidianamente a las escuelas.

Las reflexiones que compartimos se vinculan también con preguntas de investigación formuladas en el Proyecto SECYT 2016-2017, un estudio desde el que pretendemos contribuir a comprender las lógicas de los dispositivos de enseñanza -redes complejas de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos y sus significaciones- en términos de invenciones, materialidades e interacciones.¹³

En este sentido, nos interesa reconstruir marcas distintivas de las experiencias de enseñanza de la formación docente continua en entornos virtuales a partir de identificar en los casos seleccionados las invenciones docentes, las materialidades puestas en juego, los procesos interactivos que se despliegan en las aulas que la virtualidad amplifica y expande. Pensamos que el estudio de estas experiencias de enseñanza, inaugurales e inéditas en nuestro país, permitirá reconocer modos particulares en que tutoras/es y maestras/os recrean los saberes que se despliegan en las clases a través de sus intervenciones que suponen su vínculo con esos saberes y sus saberes de oficio, y los saberes de la alteridad que se juegan en procesos interactivos (Contreras, 2010; Larrosa, 2009; Cifali, 2005).

En este capítulo analizamos los principales criterios pedagógico-didácticos e hipótesis de trabajo que subyacen en la construcción de las clases del módulo “Prácticas de enseñanza con TIC”¹⁴ (de la Especialización Docente

El programa constituyó una estrategia compartida con el Consejo Federal de Educación y las organizaciones sindicales, orientada desde el INFD a dinamizar debates, reflexiones y miradas del colectivo docente en torno de la dimensión política y pedagógica de la tarea educativa: “Su objetivo político es promover diversas apropiaciones de marcos conceptuales y metodológicos que tensionen posiciones y supuestos que tenemos a la hora de trabajar en pos de los derechos de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Provocar, interrogar, suspender el sentido común y adentrarnos en búsquedas sutiles, pero no por eso menos potentes, que nos permitan analizar lo que hacemos como educadores, problematizar nuestro lugar y proyectar nuevos márgenes para la acción y la enseñanza” (“Módulo 1 Nuestra Escuela”, Cuadernos de trabajo Serie Política educativa. Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

¹³ Proyecto SECYT (2016-2017) “Experiencias de enseñanza. Estudio de casos en aulas y escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Córdoba, Argentina”. Directora: Mgter. Nora Alterman. Co-Directora: Dra. Adela Coria.

¹⁴ Las clases de la asignatura *Prácticas de enseñanza con TIC* fueron elaboradas por la Dra.

en Educación Primaria y TIC), para realizar luego una primera exploración de lo que sucede cuando los docentes tienden a encontrarse con los objetos de enseñanza y la propuesta didáctica de las clases desplegadas en los espacios virtuales habilitados en la plataforma (e-educativa) del INFOD (MEN). Nos interesa avanzar en la reconstrucción analítica de algunas categorías, claves de recepción y resonancias que permiten comenzar a comprender de qué manera las materialidades en juego en esta propuesta de enseñanza entran en diálogo con los lectores (tutores/as y maestros/as) que participan en este trayecto de formación. Se trata de explorar su potencialidad para la actualización disciplinar y didáctica y, al mismo tiempo, su valor para abrir un diálogo con los marcos interpretativos y las experiencias de enseñanza de los propios docentes (Coria, 2014a).

Metodológicamente, para esa reconstrucción categorial el estudio explora el dispositivo didáctico construido y algunos efectos que interpretamos este genera en sujetos diversos, seleccionados de modo intencional, atendiendo a criterios de territorialidad y trayectorias formativas. En términos analíticos, se abre la interpretación a la hiper-producción textual que circula en el espacio virtual, se ordenan y jerarquizan las intervenciones en los intercambios virtuales bajo el formato “foro”, y se pivotea en recurrencias que tienen la virtud de condensar sentidos que parecieran ser tendenciales. No se trata de un estudio de carácter cuantitativo como es frecuente encontrar en este tipo de análisis, sino que tiene una pretensión comprensiva recuperando aportes de la antropología y en la línea de la investigación narrativa de la experiencia.

Hipótesis de trabajo que subyacen en la construcción de las clases virtuales: puentes entre las “artes del pensar” y las “artes del hacer”

En el proceso de construcción de las clases del módulo “Prácticas de enseñanza con TIC” es posible reconocer indicios y aportes de otras producciones del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), imaginadas y planeadas para docentes desde la intencionalidad de que se apropien de las propuestas curriculares, dialoguen con los materiales y los recreen, en tanto materiales abiertos que se irán completando con la experiencia en las escuelas. Esta preocupación, una de las aristas principales del proceso seguido en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina en el período 2004-2007, refiere a una pregunta fundamental sobre los procesos de apropiación de los docentes en formación y en ejercicio a través de la producción de materiales específicos y su vínculo con las prácticas escolares (Coria, 2014a).

En el discurso construido como marco para los acuerdos federales, en esta etapa se configuró un espacio de producción que Adela Coria sugiere situar analíticamente *entre* el currículum y la enseñanza. En este espacio de cruce, “se impulsó el desarrollo de políticas de enseñanza con una preocupación explícita por su efecto en las prácticas, como apuesta pedagógica para contribuir a la inclusión educativa, bajo condiciones estructurales y de funcionamiento históricas que también debían ser modificadas” (Coria, 2014: 159).

Las definiciones curriculares para la escuela primaria y la formación docente, a partir de la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en 2004, se encuentran atravesadas por referencias a la transmisión de saberes que se consideran valiosos y su inscripción subjetiva de una matriz simbólica y de identidad que no se construye por la

vía de la simple prescripción. En este escenario cobra una nueva relevancia la indagación sobre el lugar de los docentes en las políticas de enseñanza y, en particular, el “docente construido” en materiales específicos.

Analía Segal (2007) ha señalado el desafío de las políticas públicas de pensar su rol desde la lógica de su interacción con prácticas sociales instaladas, las propias tradiciones culturales y la memoria pedagógica de los docentes. Para esta autora, la distancia entre el “maestro ideal” y el “maestro real”, y el “imaginario de maestro” que las políticas construyen, han sido expresiones que deben ser tomadas en consideración. Ahora bien, ¿cómo resolver de un modo viable la tensión entre las hipótesis teóricas de los autores, vinculados a su campo de referencia didáctico y las expectativas de los docentes y sus prácticas de enseñanza habituales?

Un primer análisis de las clases permite reconocer la preocupación por ofrecer a los docentes destinatarios de esta especialización alternativas que intentan abrir algunas discusiones pedagógicas respecto de las prácticas de enseñanza en la escuela primaria y la inclusión de las tecnologías. Al respecto, nos preguntamos: ¿qué ayudan y autorizan las clases a movilizar, modificar, conservar? El modo mismo de plantear la pregunta interesa porque la idea de autorización del maestro construido en las clases se intenta poner en primer plano, como se analizará más adelante.

Las clases virtuales como “buenas excusas” para avanzar en discusiones pedagógicas parece ser el camino elegido que forma parte de una hipótesis de trabajo de las autoras. En los textos construidos es posible encontrar detalles e indicios a través de los cuales se proponen asuntos que ameritan una reflexión didáctica, ética y política.

A partir del título de la Clase N° 1 (“Enseñar, una práctica cultural”) se busca abrir la discusión sobre la inclusión de las tecnologías en las

prácticas de enseñanza, como si ellas en sí mismas garantizaran el acceso al conocimiento o un nuevo modo de relación con el saber. Este imaginario pretende ser revisado desde una perspectiva sociocultural de análisis y a través de categorías teóricas que se despliegan en las clases como la idea de “apropiación” entendida como pluralidad de usos y multiplicidad de interpretaciones (Rockwell, 2005). En el recorrido delineado, se propone a los docentes interrogar las TIC como sistemas complejos que permiten amplificar mundos culturales y frente a los cuales se producen procesos de apropiación cultural, desde una visión más amplia que la de un artefacto que hay que saber usar (Coria, 2011).

Se plantea recurrentemente la idea de “invitación” a repensar la enseñanza con TIC en su materialidad (sus condiciones de uso, los soportes que se proponen para los mensajes, los perfiles de usuario y de uso subyacentes, la distribución de estas tecnologías social y escolarmente, etc.), las maneras de usar las tecnologías, las creencias social e históricamente construidas en torno a ellas, para elaborar una comprensión amplia y profunda de la enseñanza con TIC que reconozca y reflexione respecto de las prácticas que las incorporan y los significados asociados a esas prácticas. Sin embargo, la propuesta no se reduce a identificar una diversidad de usos de las prácticas con TIC.

Desde los aportes de Elsie Rockwell (2005), siguiendo a Roger Chartier, se intenta instalar una pregunta más compleja acerca de la manera en que la apropiación social entra en juego en procesos que jerarquizan, consagran o desacreditan los bienes culturales y también sobre la temporalidad en los procesos de producción, circulación y apropiación de conocimientos con las tecnologías propias de cada época, con una cierta materialidad que los hace posible.

A lo largo de las seis clases se trata de comunicar una idea fundamental: apropiarse de la cultura requiere de mediadores y la transmisión cultural se enriquece cuando se incluyen otros lenguajes (como el cine, la fotografía, la literatura) que apelan fuertemente a la subjetividad de niños y jóvenes. La disponibilidad de materiales sobre diversos soportes, valorados en sus estéticas y en sus lógicas particulares, promueve usos del tiempo y del espacio simultáneos y diversos, y lógicas de producción enriquecidas.

Los lenguajes son parte del texto que el docente ofrece, en tanto constituyen para él mismo portadores significativos de la cultura de la cual forma parte y que pone en juego en la situación de transmisión (Segal, 2007). Esta perspectiva parece atravesar la propuesta de enseñanza en su conjunto cuando analizamos las principales decisiones que organizan la escritura y estructura de las clases. Es importante señalar que en estas decisiones subyace también la idea de “lo metodológico” como construcción (Edelstein, 1996).

Cada clase se inicia con “un motivo para comenzar a conversar”, para lo cual se invita a los docentes a hacer una pausa, detenerse, dejarse conmover y compartir sentidos a partir de una diversidad de recursos y producciones culturales, en distintos soportes y lenguajes, que permiten explorar algunos dilemas, lo hipotético, la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto (al mismo tiempo que otorgan extrañeza y hacen que lo evidente lo sea menos).

En lugar de comenzar con un título de “introducción”, se plantea un “motivo para conversar”: ¿Por qué abrir la Clase N° 1 con los sueños de Akira Kurosawa y Vincent Van Gogh? ¿Por qué organizar la Clase N° 2 a partir del *Libro de preguntas* de Pablo Neruda? ¿Por qué iniciar la Clase N° 3 con la voz del pintor Antonio Berni relatando su propia historia y la historia de Juanito Laguna? ¿Por qué elegir como apertura en la Clase N° 4

las obras de chicos y chicas salteños que participaron en una aventura creativa en el Taller Azul (*¡Con su permiso, pintores!*)? La clase como lugar de encuentro en un espacio estético, en un universo hipertextual.

El supuesto que subyace parece no decirlo todo, insinuar y sugerir, en ese delicado equilibrio entre lo que se dice y lo que se calla, mientras se van entramando los propósitos y núcleos conceptuales que organizan la materia con los procesos de construcción metodológica en juego en las clases y el itinerario didáctico imaginado o planeado. Si bien la hilación narrativa que se va construyendo en cada clase convierte en necesario “pasar por el motivo” para comprender mejor el resto del desarrollo (las clases presentan algún orden que es el que resguarda el recorrido dentro de lo común y compartido), no todos los recursos y producciones culturales puestos a disposición serán necesariamente recorridos en el orden de su presentación. Esta situación es propia de aquello que no puede ser controlado en la virtualidad y tiene la potencialidad de abrir en red a lo no esperado (Coria, 2011).

Otro criterio pedagógico-didáctico que identificamos en esta propuesta es la decisión de promover el diálogo con los docentes a partir del uso de metáforas que intentan colaborar en una comprensión más profunda y sensible de determinadas ideas. En términos de la relación forma-contenido en una propuesta de construcción metodológica, las metáforas que se proponen permiten anticipar el contenido de cada clase y constituyen “puertas de entrada” a los temas.

Alicia Camilloni (2014) ha señalado que las metáforas tienen gran importancia en la construcción de los discursos pedagógicos, son producto y causa de configuraciones que se encuentran en la base del conocimiento y la comprensión de los procesos educativos. Las metáforas tienen poder semántico, de apertura de posibilidades y de limitación de significados. Y

si bien son consideradas recursos literarios (figuras retóricas), no se limitan a un asunto de palabras: son modos de operación mental que, sobre la base de una analogía, “iluminan” las interpretaciones que se proponen y logran constituir una elucidación profunda. Un “mundo posible”, un mundo tal que yo pueda habitarlo para proyectar en él uno de mis posibles y más propios mundos (Ricouer, 1986; citado por Camilloni, 2014).

Una de las metáforas que se propone en el módulo es imaginar el recorrido por el itinerario didáctico como relato de un viaje a transitar, vivenciar y recrear. Un modo de involucrarse en un viaje que incluye a todos. Un relato que no está cerrado, que se seguirá recreando en la vida misma de lo que sucede en las aulas. Se trabaja desde el primer momento en que se activan las clases la pregunta por el sentido de la propuesta: el “destino” de este viaje.

A través de un “mapa del recorrido” del módulo en su conjunto se busca ayudar a los docentes a situarse en un recorrido más amplio, instalarse en la duración y participar en la construcción de una agenda de temas/problemas para comenzar a delinear un marco pedagógico y didáctico que permita establecer nuevos cruces entre las prácticas de enseñanza en la escuela primaria y las tecnologías. Se trata de ofrecer a los maestros unos “asuntos” que ayuden a pensar, sentir y visitar las prácticas de enseñanza. Como señala Meirieu (2007), muy a menudo la escuela da respuestas sin ayudar a formularse preguntas y es necesario restituir a la escuela un saber vivo, un saber que no está cosificado, fosilizado, sino un saber dinámico, que aporta algo, y en tanto que aporta algo es emancipador.

La Clase N° 2 (“EL camino de un maestro”) se inicia con el libro de “preguntas” que Pablo Neruda escribió e Isidro Ferrer ilustró. Preguntas que intentan contagiar más preguntas para cuestionar la vida cotidiana con poesía, para volver a preguntar sobre los *por qué* de las cosas (como las

preguntas de los niños pequeños que exploran el mundo desde una mirada llena de asombro). La vida, las preguntas, los sueños. A través del acto de preguntar desde la poesía y de las imágenes de objetos, todos ellos también con historia, se abre un espacio en la clase para preguntarse por las propias experiencias vitales y de formación para enseñar, por las historias de otros maestros que trazaron caminos y dejaron huellas (en esta clase un hilo conductor es la metáfora del camino que trazaron maestros cuya influencia nos ha ayudado a construirnos). Una experiencia estética que intenta sorprender, emocionar, conmover se propone como una oportunidad para reflexionar la enseñanza desde el propio deseo de seguir aprendiendo, porque la emoción guarda una estrecha relación con el conocimiento (Litwin, 2008).

En todas las clases se incluyen “casos de enseñanza” en la escuela contruidos desde un enfoque narrativo (Litwin, 2008). Esta decisión se sostiene y justifica en la propuesta como un modo de contribuir a resituar la práctica de enseñanza en una dimensión más humana y cultural. Los relatos como experiencias que (nos) constituyen y transforman.

En la Clase N° 3 (“Formas narrativas, arte e imágenes en la enseñanza”) se trabaja especialmente esta idea a partir de algunos interrogantes: ¿qué producen las historias?, ¿cómo educan los relatos? La narrativa es presentada como uno de los medios privilegiados a través de los cuales la cultura da forma a la mente, un modo de funcionamiento cognitivo, una forma de organizar la experiencia y construir la realidad (Bruner, 1997; 2003). La narración se vuelve un intermediario entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. En esta clase se proponen estos mismos interrogantes pero en un plano diferente: ¿qué (me) generaron esas historias?, ¿cómo educan los

relatos en esta clase? Para realizar desde allí una aproximación al por qué de la selección de esos saberes, recursos y actividades.

Los casos de enseñanza se despliegan en las distintas clases en lo que se consideran “itinerarios didácticos” abiertos, atendiendo a criterios específicos de las disciplinas escolares junto con criterios pedagógico-didácticos más generales que reconocen aportes socio-antropológicos, del campo cultural, la psicología, el psicoanálisis, la comunicación, el arte, entre otros (Coria, 2014a). Se busca producir contrastes espacio/temporales, abrir nuevos mundos, hablar de diversos modos de nuestros mundos: “Desde esta perspectiva, entrar y ayudar a entrar a producciones culturales ricas en sus contenidos y simbolizaciones es contribuir a que la escuela salga y se encuentre con la vida” (Coria, 2014b). En ese contexto es posible situar la decisión de generar las condiciones para re-crear el placer de una experiencia estética y sensible, la manipulación activa, el descubrimiento, el valor de los relatos, el lugar de la palabra y la crítica, la creación de sentidos: para que el deseo de aprender tenga lugar en una experiencia de formación docente.

Se asume en las clases un especial cuidado de no producir un discurso dominante sobre las experiencias escolares y un especial cuidado en relación con el maestro construido en los textos: se busca recuperar sus saberes pedagógicos y prácticas, los saberes del oficio y, en un marco dialógico, se intenta amplificarlos y contrastarlos. En las clases se imagina un docente con iniciativa, un intelectual que produce en relación con la enseñanza, cuestión que se materializa en las formas de enunciación, en la hechura artesanal en contraposición con tradiciones que se observan en materiales contruidos desde marcos “aplicacionistas” (Coria, 2014a) o de aquellos que llegan a ser, como señala Terigi, “materiales a prueba de docentes”, imposibilitando su “accesibilidad didáctica” (Terigi, F., 2004).

La cuestión de las mediaciones y los procesos de apropiación cultural (desde el enfoque de la historia cultural y la perspectiva pedagógica que sostiene Meirieu) constituyen un marco de referencia desde el que se intentan tender puentes entre las “artes del pensar” y las “artes del hacer”. Como sugiere Michel de Certeau (1980), las prácticas cotidianas de los usuarios y consumidores son indisociables de un “arte de hacer”: los lectores son viajeros que circulan sobre otras tierras, “nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito”.

En un juego de producciones textuales, tácticas y expectativas, de Certeau introduce la idea de danza entre los lectores y los textos, porque en los intersticios entre la producción y el consumo habita un espacio de realización, de fabricación, una producción silenciosa y casi invisible que opera con maneras de hacer y emplear los productos que contiene toda una creatividad cotidiana. La creatividad dispersa, táctica, artesanal de distintos grupos sociales e individuos.

Este autor discute una representación de los consumidores que termina postulando la pasividad propia del consumo y de un público que resulta tratado, marcado, sin iniciativa o papel histórico. Desde esta perspectiva, el público (el lector) se vuelve parecido a lo que absorbe o recibe, se ve moldeado por lo escrito, “a semejanza del texto que se le impone” (de Certeau, 1980:179). En esta ideología del consumo-receptáculo, se distinguen y privilegian autores y productores de aquellos que no lo son, se construyen barreras que separan a unos de otros. Las reflexiones acerca de la relación entre el texto, el lector y el autor, y especialmente sobre la actividad lectora y sus recovecos y desviaciones, pueden ayudar a explorar la perspectiva del sujeto docente lector en cuanto inventa en los textos algo distinto, los separa de su origen e intención, combina sus fragmentos y crea algo que desconoce, “un lugar propio”.

Podemos pensar que las maestras y los maestros (“consumidores”) también realizan una actividad creadora cuando se apropian de lo que está en juego en las producciones que los tienen como destinatarios, lo cual lleva a relativizar la pretensión que pueden llegar a tener los autores (“creadores”) de una obra acerca de la experiencia de consumo de *otros*. Para posibilitar que *otros* se construyan a sí mismos como lectores se debe considerar y evidenciar una hospitalidad esencial hacia el lector, “una hospitalidad que permita que él exista en tanto otro, construyéndose otro como lector” (Goldín, 2006: 82).

En este sentido, las clases que integran el módulo pueden leerse como una “invitación” a que el docente se implique en la construcción de una/su propuesta de enseñanza: una invitación a compartir su propia subjetividad (las sensaciones, expectativas, deseos e incertidumbres que lo afectan en algún sentido) para reflexionar sobre aquello que (le) pasa (Larrosa, 2009). Porque la ocasión de “hacer pasaje” de algo involucrándose requiere empezar a “asumir una actitud de lectura” frente a lo que está en juego en la transmisión (Coria, 2014b).

Como sugiere Elsie Rockwell (2005): “el texto puede permanecer oscuro, el sentido construido pobre”. El desafío será conocer la diversidad de prácticas culturales y escolares que permite reconocer que en todo momento queda abierta la posibilidad de la invención cotidiana de nuevos usos y sentidos de los textos recibidos.

Algunas categorías, claves de recepción y resonancias en tutoras/es y maestras/os a partir de la lectura de las clases

El pasado del viajero cambia según el itinerario cumplido, no digamos ya el pasado próximo al que cada día que pasa añade un día, sino el pasado más remoto. Al llegar a cada nueva ciudad el viajero encuentra un pasado suyo que ya no sabía que tenía: la extrañeza de lo que no eres o no posees más te espera al paso en los lugares extraños y no poseídos. Italo Calvino

En este apartado recortaremos dos categorías analíticas reconstruidas a partir de las lecturas e interpretaciones que realizan los docentes de las clases. La primera de ellas se vincula con el *reconocimiento de la subjetividad, el lugar de los sujetos escolares, sus recuerdos y memoria, sus biografías y saberes pedagógicos*. La segunda, refiere a los *procesos de identificación de los docentes* (especialmente respecto de las experiencias e invención didáctica en otras escuelas) y *la autorización para la propia acción* en el presente de sus aulas.

Esta reconstrucción nos permitió comenzar a reconocer efectos del dispositivo didáctico construido cuyas dimensiones no estuvieron totalmente anticipadas de antemano y asimismo encontrar lugares especulares en los cuales los maestros (y los mismos tutores) pueden quedar habilitados para su imaginación hacia su propio pasado o hacia novedosas prácticas presentes-futuras, por la habilitación para actuar que suponen.

El reconocimiento de la subjetividad: memorias, biografías y saberes pedagógicos

En la práctica docente cobra fuerza un pasado y la propia trayectoria escolar, que difícilmente podrá transformarse si no se inicia un proceso de formación que reconozca ese pasado, intente dar cuenta de él y se proponga, desde allí, algunos caminos de superación (Edelstein y Coria, 1995: 23).

Como señalamos en el apartado anterior, las clases del módulo fueron pensadas para que cada docente pudiera vivenciar en su recorrido (en la forma de trabajo propuesta, en las actividades sugeridas) distintas experiencias de encuentro con producciones culturales y referencias textuales y mediales muy diversas, que la virtualidad hace posibles (aun debiendo sortear condiciones de accesibilidad adversas en diferentes zonas del país). En intervenciones relevadas en las aulas fue posible reconocer, de manera recurrente marcas de subjetividad y la propia biografía escolar que se juegan en los recuerdos que evocan tanto tutores/as como maestros/as.

Una cuestión transversal se vincula con las condiciones particulares que asumen los encuentros en la virtualidad para unos maestros, con unos rasgos identitarios e inscripciones territoriales diversas que llegan y participan de un espacio de formación docente con desafíos inaugurales para muchos de ellos (como fue posible explorar en la primera etapa de esta investigación). Esta pregunta nos parece fundamental para continuar profundizando y complejizar el análisis de las claves de recepción de este tipo de propuestas: ¿Quiénes son las y los docentes que están del “otro lado”? Entre todas las voces relevadas, traemos en este punto las de dos maestras que comparten sus historias de vida y enseñanza desde distintas

geografías, con breves extractos de sus relatos en el Foro de la Clase N° 1 a propósito del sueño de Akira Kurosawa:

RE: Foro de Presentación

(...)

“Mi nombre es Marta, soy docente aborígen del pueblo coya, vivo en Abra Pampa, en plena Puna de Jujuy. Actualmente estoy trabajando en 1er grado, la mayoría de mis alumnos provienen de familias de comunidades aborígenes, asentadas por diferentes motivos en esta zona urbana. Para mi es importante trabajar con mi gente.

El video "cuervos" me hizo pensar en lo interesante que resulta el mundo virtual para abrir puertas hacia mundos no conocidos, pero que además, los docentes a través de las TIC tenemos la posibilidad de ser puente entre lo que nuestros niños y niñas ya saben y aquello que puede ampliar su mundo de conocimientos. Como Akira se conmueve ante las obras de Van Gogh, siento que nos invita a soñar y a entrar en este mundo virtual que tal vez para muchos de nosotros era impensado y poco conocido. Sin embargo es importante poder imaginarnos achicando brechas entre diferentes mundos culturales. Esto es lo que pienso no?”. Marta (maestra de Jujuy).

RE: Foro de Presentación

(...)

“Mi nombre es Zaira, vivo en Parque Patricios (CABA), soy maestra de grado titular de jornada simple pero de aquí para allá en suplencias de jornada completa, también madre de una niña de 3 años de nacida

llamada Almendra y de otra niña, por nacer a fines de noviembre/principios de diciembre, Jade.

Después de ver el corto pensé en nosotrxs, docentes, como ese Van Gogh imaginario, que está y no está, que va y viene, que sigue un camino que no es el del/la alumnx, que simplemente, en un momento, se cruzan, y como todo cruce, genera cosas entre sus protagonistas. Me gusta no pensarme/nos como gente determinante en los destinos de nuestrxs alumnx, sino como alguien que está de paso, que es un simple intermediarix entre el/la aprendiz y el conocimiento... Las TIC son una herramienta más que nos ayuda a posibilitar el encuentro entre el saber y lxs niñxs”. Zaira (maestra de CABA).

En los casos seleccionados se destaca la necesidad de reconocer situacionalmente las diversas formas de apropiación que los docentes hacen de las tecnologías y las producciones culturales. Cada uno representa un modo singular de encuentro con las tecnologías y las producciones culturales que circulan en la virtualidad así como las formas particulares que tienen de re-interpretarlas al apropiarse de ellas y pensarlas en sus contextos de trabajo docente. En los relatos es posible reconocer algunas huellas de sus historias escolares, y sus presentes, que se conjugan en torno de lo que significa acceder a novedosos mundos culturales a través de la enseñanza, y en el plano personal, para acceder a un proceso de formación que abrió para muchos docentes por primera vez el universo plural de la virtualidad.

En este recorrido, interesa explorar la propia relación de los docentes con el saber (Charlot, 2007) para comprender cómo piensan su tarea y qué los moviliza, cuál es el sentido de estudiar, de aprender y comprender en un espacio de formación docente. Estas suelen ser cuestiones poco estudiadas pero fundamentales porque atraviesan no solo el sentido, sino también el

placer de enseñar, estudiar y comprender. Bernard Charlot señala al respecto que no existe educación y aprendizaje sin esfuerzo y aplicación, pero tampoco sin placer.

Trabajar sobre el sentido en un proyecto de formación docente es trabajar sobre las mediaciones, pensando en el tipo de relación con el saber que se busca movilizar en las aulas. Al mismo tiempo, si conceptualizamos la enseñanza como un acontecimiento que (nos) interpela e involucra en decisiones materiales y en la propia subjetividad, esta dimensión permitiría explorar y analizar diversas iniciativas de enseñanza a partir de una lectura “en positivo” de la realidad escolar, una lectura que implica asumir una perspectiva epistemológica y metodológica para percibir aquello que los sujetos hacen, saben, logran y tienen, y no solamente aquello que suele ser interpretado en términos de carencias o de lo que les falta (Charlot, 2007). Se presentan las intervenciones que realizan dos tutoras a partir de su propia lectura de la Clase N° 1, del sueño de Akira Kurosawa y de las voces de las y los maestros que van poblando el aula en la virtualidad:

RE: Foro de Presentación

(...)

“Me pareció muy interesante lo que relatan en relación con las experiencias que habilita la incorporación de las TIC en las prácticas de la enseñanza, “rompiendo las barreras de lo imaginable”. Es muy fuerte “ser testigos”, tomar de la mano a nuestros alumnos e ingresar juntos a ellos a mundos culturales no conocidos...

Una de las preguntas que me hago al ver el video es: ¿Qué lleva al estudiante de arte a “pasar la barrera de lo imaginable”, de la pintura que tiene en frente, e ingresar a esos mundos llenos de trazos de

colores, de preguntas, búsquedas? ¿Y qué los trae a ustedes a estar aquí entre la realidad de todos los días en la escuela y la virtualidad? ¿Qué se imaginan que encontrarán o se llevarán de esta materia?

Aprovechemos este espacio que nos permite encontrarnos desde distintos lugares del país, elijamos algunas historias (porque los docentes guardamos muuuchas) y las contemos, compartamos esos saberes que nos resultaron muy útiles en nuestras clases. Pongamos en esta charla los miedos, desafíos, incertidumbres que generan las TIC. Comencemos a confiar en este espacio, como un lugar de formación, de intercambio, de trabajo, es un lugar de ustedes y para ustedes”. Carolina (Tutora).

RE: Foro de Presentación

(...)

“Me gusta mucho como se va poblando de palabras y de imágenes nuestro foro. Al leerlos me emociono porque voy pensando en el lugar desde donde cada uno de ustedes escribe. No me refiero sólo a la precordillera, al volcán o al río, al clima cálido o frío... Me refiero al lugar desde donde escribimos en nuestra vida personal y también en nuestra tarea de maestros. Nicolás, que bellamente firma “maestro Nicolás” cierra su intervención con un sueño que es una expresión de deseo, quiero recuperarla: “Que no tengamos miedo a descubrir nuevos caminos”. Creo que esa es la invitación de esta materia: a caminar nuevos caminos, a descubrir pasos de maestros que nos llevan detrás de un sol, que nos provocan, que nos interpelan”.

“Cuando veo "Cuervos" (confieso que la he visto muchas veces y siempre descubro algo diferente) pienso en la posibilidad de meternos a través de las TIC, en otros mundos que no son accesibles para muchos de nosotros y nuestro alumnos y alumnas. Elijo esta imagen para compartir porque creo que nos puede ayudar a meternos en la idea de las tecnologías de la información y la comunicación como mediadores y no sólo como artefactos”. Amelia (Tutora)



Cuervos. Akira Kurosawa

Aunque se observa alguna diversidad en la forma de introducir cada presentación, interesa remarcar cómo las tutoras utilizan un lenguaje familiar y formas coloquiales que buscan generar hospitalidad para habitar las aulas que la virtualidad expande, en algunos casos con interesantes metáforas, en tono de invitación. Invitación que se construye a partir de “hablar de sí”, para invitar a los maestros a “hablar de sí”, hablar del sentido de sueños allí como invitación, para movilizar los sueños (las expectativas en la docencia, en la vida, en el postítulo) de los maestros y el vínculo de las TIC con su experiencia docente. Explorar formas metafóricas para producir un puente entre lo conceptual y los saberes e interpretaciones de los maestros puede conducir a proponer nuevas imágenes, a reinventar la misma producción cinematográfica, tomando un corte y una combinación que reconstruye y ayuda a entender más y mejor.

Así, la articulación que comienza a producirse en el aula virtual entre lenguaje icónico, conceptual, familiar y en clave metafórica, reelabora la propuesta didáctica de las clases y es un segundo nivel en que se van construyendo relaciones que pueden ser mejor comprendidas (Coria, 2015).

En la Clase N° 2 (“El camino de un maestro”) se produce una nueva aproximación al sentido de este espacio, tiempo y lugar en el trayecto formativo para compartir huellas en las propias biografías escolares. El relato de la experiencia del Maestro Luis Iglesias da cuenta de una especial sensibilidad por la vida cotidiana de los niños que vivían en contextos rurales y la necesidad de que ellos y sus familias la vieran reflejada en sus trabajos escolares, porque de otra manera los conocimientos no tendrían ningún sentido para sus vidas. En sus palabras se percibe esa preocupación por el reconocimiento y respeto de la palabra del otro, como condición para que se produzcan los aprendizajes. En esta clave de lectura y de interpretación es posible analizar el modo en que resuenan en tutores y maestros esta historia de vida, de aprendizaje y de enseñanza:

Foro: "Huellas de encuentros..."

(...)

“Hoy iniciamos la segunda clase de la materia. Personalmente considero que es una clase especial ya que nos lleva a “mirar” hacia adentro y recuperar nuestras experiencias de formación que dejaron *huellas* en nosotros”.



Libro de las preguntas. Pablo Neruda e Isidro Ferrer.

“Luego de que puedan transitar por esas intensas y profundas preguntas de Neruda y dejarse atravesar por la historia de vidas de Luis Iglesias, las y las invitamos a preguntarnos por nuestras experiencias de vida y formación, por los maestros que tuvimos y actuamos sin darnos cuenta. Porque creemos que toda experiencia tiene un carácter formativo, recuperarlas y volver a mirarlas en el marco de esta clase nos permite mirar nuestras prácticas, nuestros supuestos de la escuela, de la enseñanza, las TIC”.

(...)

“Queda abierto este nuevo foro donde compartiremos algunas huellas de sus propias biografías en relación con sus experiencias de aprendizaje en las aulas, en particular, encuentros promovidos por sus maestros con distintos objetos culturales presentes en la época en que cursaron su escolaridad: ¿Qué experiencias, lugares, objetos culturales y momentos de su paso por la escuela dejaron “huellas” en cada uno de ustedes? ¿Qué vivencias dentro de la propia trayectoria formativa habilitaron búsquedas, movimientos y rupturas, que en parte configuran algo de lo que son y ponen en juego en sus aulas cuando enseñan? ¿Empezamos?” Mariana (Tutora).

Foro: "Huellas de encuentros..."

(...)

“Qué buena experiencia la de esos ex alumnos del Maestro Iglesias, de trabajar expresando sus ideas sentimientos, de poder manifestar a través de un dibujo, una narración poder transmitir conocimientos, valores. Un maestro que pudo trasgredir lo que les imponían en esa época, para aportar a ese lugar y a esos alumnos un aprendizaje que los hacía autónomo, reflexivos.

En mi paso en la escuela primaria no fue así, aprendí pero siempre con maestros estrictos que te permitían contestar lo que ellos querían escuchar, hasta llegar a estar sentados firmes y nada de moverse o conversar y nunca me voy a olvidar de mi maestra de sexto grado que nos obligaba a formarnos bien sin arrastrar los pies porque nos sacaba de la fila y a un rincón. Siempre ir a la escuela con miedo”.

(...)

“Hoy en mi escuela estamos en el programa de Jornada Extendida y contamos con cámara digital, cañón y pantalla, un laboratorio bastante completo, equipos de música y además el Aula Digital Móvil hace un año, asique intentamos utilizar todos los recursos para poder soñar e investigar otros mundos y culturas. También registramos clases con fotos y videos que luego se comparten con las familias de los niños. La virtualidad aporta un montón de posibilidades y oportunidades, con sólo un clic podemos transportarnos a otras culturas, otras vivencias, lugares y acontecimientos que no conocíamos y decimos “de lo que uno se entera”... Mayra (maestra en Pampa del Indio, Chaco).

Analizar las claves de recepción de las clases en el marco de prácticas culturales permite analizar las resonancias de su tamaño, su peso, su textura. La materialidad de cada clase lleva implícito un pronunciamiento, una posición, un compromiso con el otro, un especial cuidado en relación con el maestro en ellas construido: un docente con iniciativa, que se moviliza y conmueve, un intelectual que produce saber en relación con la enseñanza.

El pasaje de una práctica de enseñanza que no ha incluido necesariamente las TIC para mediar en la transmisión, a abordarlas con esa impronta, o haber trabajado con una visión instrumentalista de las TIC y no en clave sociocultural, exige un trabajo sobre los temores e incertidumbres de los maestros, o de desnaturalización de ciertas visiones sedimentadas, con el recaudo de incluirlos en tanto sujetos de aprender que cuentan con una experiencia y un modo de pensar que deben ser reconocidos y respetados (Coria, 2015).

Identificaciones docentes y autorización para la acción: experiencias, imaginación e invención

Otra categoría analítica que fue posible reconstruir refiere a los procesos de identificación de los docentes (especialmente respecto de las experiencias e invención didáctica en otras escuelas) y la autorización para la propia acción en el presente de sus aulas. En este recorrido, interesa destacar que a partir de 2004 se configura un nuevo escenario político y se crean condiciones que posibilitaron en el campo educativo el trazado de nuevas regulaciones nacionales y nuevos acuerdos del Consejo Federal de Educación sobre políticas curriculares y de enseñanza, y políticas de formación docente.

En este contexto normativo se intentó pensar la transmisión en un doble sentido: el de compartir saberes valiosos, y el de la inscripción subjetiva de niños, jóvenes y adultos en una matriz simbólica dadora de identidad (que no se construye por la vía de la prescripción): “podemos sostener que el discurso que puso el acento en la enseñanza, los maestros, las escuelas, cobró forma por sobre el discurso normativo del curriculum” (Coria, 2014a: 159).

En ese escenario, se producen dos variaciones sustantivas que condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que recorre las producciones curriculares en este período: el pasaje de una política centrada en el curriculum y la evaluación del aprendizaje, a una centrada en la enseñanza; y el pasaje de un enfoque centrado en las competencias y las capacidades, a uno centrado en los saberes, para garantizar la igualdad de derechos en la apropiación de los mundos culturales.

En este sentido, se intentó colocar la relación educativa bajo la tutela de la experiencia para subrayar su implicación con la vida, su vitalidad. Y si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido con relación a la vida propia, no pueden llamarse estrictamente experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse: “El relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias” (Larrosa, 2010).

Así, la experiencia como la posibilidad de que algo nos pase, nos acontezca, nos llegue, requiere un gesto de interrupción: “requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio,

suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2003). Es posible reconocer indicios de ese “demorarse” en esa interrupción, en el relato de esta maestra:

Foro: "Huellas de encuentros..."

(...)

“Yo asistí a una escuela rural que funcionaba en un viejo caserón, era muy humilde todo y tan distinto a lo que estaba acostumbrada; cuando hacía frío el maestro prendía un fuego en el recreo para que nos calentáramos. A pesar de todo en esa escuela aprendí a amar el asistir a clases, el maestro a pesar de los pocos recursos con que contaba nos inspiró el amor a la lectura, la escritura y a aprender. Tanto así que yo no quería faltar ni un solo día, aunque lloviera, porque en la escuela me sentía feliz, libre, capaz y valorada.

Creo que desde la carencia que cada uno vivía en su vida personal, la escuela era un refugio donde queríamos estar para ver a nuestros amigos, charlar, jugar, leer compartir cosas y aprender. Las escuelas rurales, a mi parecer tienen ese denominador común que es un maestro con ganas de trabajar, de otra forma no saldrían adelante, la mía sí lo hizo, al poco tiempo lograron un edificio nuevo, mobiliario nuevo, era un lujo después de tanta precariedad”.

“Me sentí muy identificada con los ex alumnos del maestro Luis Iglesias, así como ellos recuerdan a su maestro, yo recuerdo al mío. Fue un maestro que se reinventaba cada día, seguramente leyó a Luis

Iglesias porque para mí fue el mejor”. Anabel (maestra en Guaymallén, Mendoza).

Analizar la educación como experiencia implica entonces poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas: “Situarse ante la educación como experiencia significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive, además sucede siempre en un cuerpo sexuado; por todo lo cual, situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas. (...) Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella...” (Contreras y Pérez, 2010).

Un último relato nos ayudará a comprender aquello que también se juega en los procesos educativos, para abrir nuevas posibilidades de significación y estructurar, al mismo tiempo, un campo de significados. La Clase N° 4 (“La clase imaginada: citados a inventar”), propone pensar el oficio de enseñar en la clave de despertar o encender el deseo en los alumnos de seguir aprendiendo. Se presenta el problema de la construcción de lo metodológico que se va a dibujar como el puente entre la clase imaginada y la clase vivida. Palabras como *hilo*, *ovillo*, *tejer*, *trama* y *oficio* serán los recursos retóricos para hablar de enseñanza y planificación.

El oficio del maestro, de tejer y destejer cada propuesta didáctica configura al alumno como el que interviene la trama y complejiza el tejido. Un entramado que se desteje luego de la intervención de sus alumnos. Porque

ahora, se enriqueció y cambió. En palabras de Meirieu: "...la creación está irremediablemente condenada a ser incompleta... debe incluso añadir la convicción de que toda propuesta pedagógica debe generar su propia superación, toda situación didáctica debe suscitar su propia subversión" (Meirieu, 2001: 106).

Nos interesa hacer foco en los movimientos que se producen cuando se promueve en los espacios de formación docente que los maestros construyan un espacio propio, una voz singular y personal, una trayectoria de palabras y sentidos en la que se reconocen y se autoriza para la acción. No siempre los maestros logran encontrar la propia voz en instituciones marcadas por un discurso normativo, por formatos muchas veces rígidos y estereotipados, por registros academicistas plagados de citas de autoridad y citas textuales. Leandro es un joven maestro rural que comenzó su trabajo como docente en una escuela de la zona de islas del departamento Victoria, en Entre Ríos:

Foro: "La función del arte, las imágenes y los relatos..."

"Me impactó ver a Juanito Laguna en su estado, digamos "natural", lo que inmediatamente me llevó a mi infancia, que si bien no tuvo esos atisbos estuvo cerca. De pequeño salí a trabajar en lo que mi niñez ofreció, ser familia, que no era tan malo para esa época. Se ganaban algunas monedas y era a contraturno de la escuela. Además daban el mate cocido con galleta. Otra de las cuestiones que me movilizó fue la carencia. Lo que se puede llegar a carecer en la infancia. Lo material, afectivo".

...“Pienso que las diferentes maneras de conocer por medio de diferentes obras estéticas, impactan de una manera que no es visible a priori en los estudiantes. Cuando escribo me imagino a mis

estudiantes de primer y segundo grado, si les ofrezco la posibilidad de maravillarse con la música, el arte, teatro, etc. Algún día quizá dentro de doce años me los encuentre transitando los pasillos de alguna Facultad de Bellas Artes, Humanidades, etc.”.

Foro: “Los mundos de Eloísa (o todos los mundos en la escuela)”

“Anteriormente escribí sobre las cosas no visibles a simple vista que no suelen tener entrada en la escuela. El volcán de emociones, pasiones, llantos, penas que los estudiantes tienen y que en la escuela hay que dejarlos de lado, porque acá se viene a estudiar (frase repetida de muchos docentes)”.

“Habiendo tomado contacto con la experiencia de esta escuela cordobesa puedo, de algún modo, percibir la sensación de agrado que deben de haber experimentado esos estudiantes de esa clase cuando hablaron de cosas que pasan a todos o la mayoría, y que están ahí, entre pares, habitando la escuela con sus propias charlas, con sus reflexiones, mediadas por un adulto. Partiendo del título nomás la propuesta ya plantea de entrada la pluralidad porque en letra del molde dice Eloísa, pero como le sigue el paréntesis, puede ser cualquiera de nosotros el que forme parte de esos mundos. Las actividades y momentos planteadas dentro del itinerario son muy apropiadas, la lectura modelo por parte del docente, el dar lugar a las expresiones de los estudiantes en ése momento de lectura (porque hay cosas que hay que decirlas en el momento, y es en ese momento que el niño puede y quiere expresar), la utilización de imágenes en la narración, en fin esta suerte de “afinar la mirada”.

“La elección del recurso literario es lo disponible en la escuela, es un aporte del Ministerio, llega a todas las escuelas del país, a eso se

refiere Meirieu, romper con la rutina de la escucha pasiva del cuento, en silencio y quietecitos. Desde esta experiencia se promueve un vínculo con el saber social y escolar juntos pero no “igualados”, mediados. Esto quiere decir que lo social forma parte del mundo escolar pero con un tratamiento específico, crítico. Da cuenta de éste vínculo las reflexiones que se van dando en el desarrollo de la propuesta. Apuesto a que los docentes eligieron ese particular interjuego porque es la herramienta que mejor permite acercarse a problemas de profunda raíz filosófica como la felicidad, la familia etc. La invención y el bricolaje están en la manera de presentar el saber, tratarlo y recuperar las vivencias de los niños. En la posibilidad de corporizar eso que leyeron con su propia huella. Habitar el espacio escolar de otro modo, con herramientas tecnológicas disponibles”. Leandro (maestro en Victoria, Entre Ríos).

En las palabras de este joven maestro es posible reconocer el trabajo de narrar aquello que tiene valor y por lo tanto, merece repetirse. Gustavo Bombini propone pensar en “Narraciones y voces que dan cuenta de experiencias y prácticas, de reflexiones sobre ellas, de modos de reafirmar sus modos de hacer de los profesores” (Bombini, 2006: 86). Parece imposible cazar furtivamente por campos que no se han escrito, como describe de Certeau (1980), pero el maestro suele hacerlo en lo cotidiano. De ahí la idea de asumir riesgos a través de la invención y la imagen del lector/docente como viajero.

Desde esta perspectiva, interesa reconocer el modo en que un docente recrea en sus propias propuesta de enseñanza “el esfuerzo por capitalizar herramientas que le permitan inventar algunas de estas configuraciones originales que le sorprendan incluso a él mismo por su sorprendente

eficacia” (Meirieu, 2001: 106). De allí que, “*invención e incertidumbre* son dos rasgos sustantivos de toda práctica de enseñanza, la definen. Podemos pensar en este sentido que hay un doble movimiento al enseñar: como docentes asumimos el desafío de imaginar cómo convertir los saberes culturales para interpelar y abrir el deseo de saber, provocaciones al pensamiento y a la búsqueda, y al mismo tiempo, no sabemos qué nos deparará el minuto a minuto de cada clase, y menos aún hasta dónde llegará ni cuándo efectivamente inicia, como dice Philip Jackson (2002), nuestra influencia en los estudiantes” (Coria, 2014b: 5).

Adela Coria (2015) ha señalado que la formación de maestros en la virtualidad no ha sido aún explorada en todas sus aristas y este tipo de experiencias constituye una ocasión para poner de relieve algunos de sus rasgos sobresalientes desde un enfoque de la formación docente que apuesta por incidir en las experiencias cotidianas que se ofrecen en las aulas y por fortalecer el carácter de intelectuales críticos y con inventiva. Son muchos los docentes que “día con día” inventan, imaginan, recrean nuevas formas de enseñanza y de relación con el saber en las escuelas y en las aulas. Y las tecnologías pueden propiciar otras experiencias culturales, otros modos de transitar la escuela. Un camino para sentir, como dice el Maestro Luis Iglesias, sentir la vida cotidiana de los niños y hacer posible que ellos también la reflejen de modo creativo en sus aulas.

Reflexiones finales (provisorias)

En este trabajo intentamos avanzar en la reconstrucción analítica de algunas categorías, claves de recepción y resonancias que nos permitieron comenzar a reconocer y comprender de qué manera las clases, materiales y recursos seleccionados en una propuesta de enseñanza entran en diálogo

con los lectores (tutores/as y maestros/as) que participan en esta experiencia de formación. Podemos pensar que el tipo de diálogo que las clases provocan y el modo en que interpelan a las y los maestros lleva implícito un lugar para la escuela y para los docentes y contribuye a definir procesos de autorización pedagógica y niveles de autonomía.

Como señalamos al iniciar este capítulo, se trata de una preocupación y una de las aristas principales del proceso seguido en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina a partir del 2004, que refiere a una pregunta fundamental sobre los procesos de apropiación de los docentes en formación y en ejercicio y su vínculo con las prácticas escolares (Coria, 2014a). Al respecto, las clases analizadas ofrecerían puntos de partida y los docentes usarían su comprensión, conocimiento pedagógico e imaginación profesional para desarrollar sus propias ideas. La centralidad de la actualización disciplinar y didáctica, y el modo en que esto dialoga con los marcos interpretativos y las experiencias de enseñanza de los docentes, la valoración que se hace de las experiencias y materiales desde su función de “disparar” alternativas de enseñanza, se plantea en contraposición con otras concepciones que enfatizan posiciones aplicacionistas (Segal, 2007). A diferencia de opciones en las cuales las propuestas de enseñanza estarían diseñadas para minimizar la influencia del docente, en este caso se insiste en que puedan ser recreadas y reinterpretadas por los propios docentes de modo de poder articularlas con sus propias teorías y concepciones.

Este debate (clave en el campo de la formación docente en ejercicio) se articula con la pregunta acerca de las posibilidades de incidir en los procesos de innovación escolar. Una pregunta que merece ser inscripta en marcos más amplios desde los cuales pensar los cambios, en la idea de una escuela que sigue siendo la misma en su estructura y su modo de

organización, en la existencia de una cultura escolar, de tradiciones y regulaciones no puestas entredicho (Viñao, 2001). La potencia de la propuesta de enseñanza seleccionada como caso de estudio podría ser pensada como los puntos de intersección entre discontinuidades y continuidades. En este sentido, cabe nuevamente la pregunta por el lugar que las políticas de formación les otorgan a las escuelas, a los colectivos docentes, a la experiencia.

Nos parece relevante al respecto inscribir este análisis en el pasaje del sentido que implicó el proceso de cambio curricular iniciado en el 2004 para explorar y reconocer la política de “reconocimiento de sujetos” en el dispositivo de producción y en los múltiples dispositivos de recontextualización curricular (por ejemplo, en la producción de materiales específicos para docentes): “En esa política es central apreciar tanto en el plano retórico como en el plano práctico, el posible conocimiento/desconocimiento de los saberes pedagógicos de maestros y profesores, y su recuerdo/memoria acerca de los cambios” (Coria, 2014a: 149).

En la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación (“Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”), encontramos definiciones que se plantean como marco normativo dentro del cual están definidos algunos de estos interrogantes y también los principales supuestos que subyacen en las clases analizadas: “Los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica” (...). “La docencia es una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad de contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar los procesos

democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas” (Artículos 24 y 25, apartado III, “La Docencia y su formación”).

La decisión de incluir en las clases producciones culturales diversas como “motivos” para comenzar a conversar, proponer metáforas e imágenes que acompañan la lectura, organizar las actividades y consignas en torno al análisis de “casos de enseñanza”, permitiría explorar el tipo de vínculo con los saberes que se promueven y las posibilidades de aprendizaje que se habilitan cuando se piensa el arte, la enseñanza y la inclusión de las nuevas tecnologías como saberes entrelazados (Litwin, 2008).

Poner a disposición de los docentes para su análisis producciones ministeriales, itinerarios de enseñanza en contextos escolares locales, experiencias que atraviesan los muros del aula y la escuela, para que puedan reconocer ideas y conceptos que estructuran distintas propuestas de enseñanza, permitiría abrirlos a través de nuevas preguntas y reflexiones. Pensamos que se encuentra allí una “llave” para que los maestros se pregunten y movilicen para la acción.

Bibliografía

Bombini, G. (2006). Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Editorial Visor.

----- (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.

Camilloni, A. (2014). “Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico”. En *Revista de Educación*. Año 5 N°7.

- Cifali, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”. En Paquay, Leopold, Altet, Marguerite y otros. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México: FCE.
- Contreras, D. y Pérez, N. (2010) “La experiencia y la investigación educativa”. En Contreras y Pérez (Comps) *Investigar la Experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Coria, A. (2006a). “Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana”. Ponencia XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación”. Buenos Aires.
- (2006b). “Ninguna propuesta curricular, en sí misma, garantiza cambios”. En *Educación en Córdoba*. Año 6, Nro. 14, Abril. Córdoba: UEPC.
- (2008). “La gestión curricular: dinamizar procesos de desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Desafíos didácticos y pedagógicos”. Conferencia en Seminario “Gestión de Políticas Públicas de Nivel Primario”. FOPPIE-UE-MECYT.
- (2011). “Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva sociocultural de análisis”. Conferencia internacional (2003), compilada en Coria, A., Pensa, D. (Comp.). *Reseña. Investigaciones, experiencias y debates en educación a distancia*. Córdoba: Cooperadora FCE.
- (2014a). “Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)”. En Miranda, E. et al. (Comp.) *Formación de Profesores, Curriculum, Sujetos y Prácticas*

Educativas. Convenio CAPG-SPU. 2012. Córdoba: UNC-UNICAMP. ISBN 978-950-33-1106-6. E-book.

----- (2014b). Clase 1 “La enseñanza: una práctica cultural”. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. Especialización Docente en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2014c). Clase 2 “El camino de un maestro”. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. Especialización Docente en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2014d). Clase 3 “Formas narrativas, arte e imágenes en la enseñanza”. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. Especialización Docente en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: MEN.

----- (2015). Presentación en el Panel “Tecnologías, producción de cultura y conocimiento”. II Jornadas Nacionales. IV Jornadas de la UNC “Experiencias e investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa”. UNC.

Charlot, B. (1997; 2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs As: Libros del Zorzal.

de Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: U. Iberoamericana.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En AA:VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As: Paidós.

- Goldín, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2010). “Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia”. En Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (Comps.). *Investigar la Experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2005). “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 3, Nro 3. Noviembre de 2005. pp 12- 29.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2007). “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Entrevista publicada en Cuadernos de Pedagogía N^o 373.
- Segal, A. (2007). “Experiencias nacionales de políticas de provisión de Materiales Curriculares. Un estado de la cuestión”. Documento producido por el Centro de Estudios en Políticas Públicas - Konrad Adenauer. www.fundacioncepp.org.ar.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G., Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires.: Novedades Educativas-CEM.

Terigi, Flavia (2006). “Tres problemas para las políticas docentes”. Ponencia en el Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo.

Viñao, A. (2001). *¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*. Anuario 2001 da Sociedade Brasileira de Historia da Educacao. Sao Pablo.

El Tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y la escolarización

Eduardo López Molina

Introducción

El texto procura indagar acerca de los profundos cambios producidos en la dimensión temporal, en las nuevas condiciones de época y pesquisar acerca de ciertos efectos en los procesos de subjetivación y de escolarización. En tal sentido se consignan algunos desarrollos teóricos y un conjunto de reflexiones, que no pretenden ser exhaustivos, aunque están fundados en los proyectos de investigación desarrollados en el marco del equipo de investigación que presenta este libro y en la Agencia Córdoba Ciencia a lo largo de más de diez años.

El tiempo des-anudado da cuenta de un presente suelto, con ligaduras frágiles con la tradición y el porvenir en una sociedad des-ritualizada y sin grandes relatos que “tiren del desarrollo”, obstaculizando la proyección a mediano y largo plazo. Tiempo que tiene que ver con el “instante” más que con la “duración”.

Es responsabilidad del mundo adulto restituir, anudar, historizar, proveer sentidos y contribuir a que los estudiantes puedan construir sus proyectos de vida en tiempos de profunda incertidumbre. Para muchos de ellos, la culminación de los estudios secundarios constituye la única apuesta posible para poder ir más allá de sus condiciones objetivas de existencia, sino en ciertos casos, estarán constreñidos a repetir la biografía de sus padres.

Acerca del tiempo

*El tiempo es la sustancia de la que estoy hecho.
El tiempo es un río que me arrebató, pero yo
soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo
soy el tigre; es un fuego que me consume, pero
yo soy el fuego. El mundo desgraciadamente, es
real. Yo, ...desgraciadamente, soy Borges.*

Borges, 1995.

Intentar definir el tiempo constituye una tarea mayúscula que excede con creces las magras pretensiones de este capítulo. Grandes filósofos, científicos, humanistas y escritores escribieron sobre tan complejo enigma. En las culturas antiguas es vivenciado como un “eterno retorno” de lo mismo modelado a partir de la observación de la naturaleza y la influencia de los arquetipos. Son sociedades que se caracterizan por poseer una fuerte cohesión interna, una identidad definida y que están muy ritualizadas. Sociedades en las que “la tradición tira del presente”.

Otras, responden a un plan pergeñado por los dioses. Un no-tiempo en las alturas para los dioses eternos creados por los hombres mortales y hambrientos de inmortalidad; un tiempo finito para quienes habitan la superficie terrestre y están sometidos a los designios de la naturaleza y a los caprichos de sus divinidades, un tanto inestables emocionalmente.

Los ritos constituyen un modo de manifestación cultural e institucional; son una práctica significativa propia de la vida en sociedad. No hay azar en ellos. Instauran la tradición y son una poderosa maquinaria simbólica de transmisión del acervo cultural. Extraen su fuerza de la poderosa vinculación entre el presente y el pasado remoto, subrayando así una continuidad narrativa legitimada, una interpretación triunfante que se impone y que define la realidad de lo que fue, para imponer, desde una posición de poder, la realidad de lo que hoy es.

Son máquinas simbólicas portadoras de múltiples sentidos, cuyo objetivo es generar, sostener y reproducir una fuerte vinculación entre los integrantes de una determinada comunidad, entre géneros y generaciones, a la vez que instaurar pasajes de un cierto estado a otro, de la juventud a la adultez, por ejemplo.

Durante su celebración, no hay acto que aparezca “suelto”, “des-anudado” o sin significación alguna atribuida, donde cada “instante” se vincula con el que lo antecede y presagia al que sigue. Constituyen un libro de lecciones para vivir, son lecciones que hacen del ayer, hoy.

El teatro griego muestra también esta preeminencia del pasado sobre el presente, lo celeste sobre lo terrestre y lo sagrado sobre lo profano. El trasfondo común que encontramos en las obras es la lucha contra un destino inexorable, diseñado por dioses en continua disputa. Tratan de un tiempo anunciado, por el oráculo o la profecía y que se impone sobre el venidero y la voluntad de los mortales. Los héroes trágicos, buscan no la inmortalidad sino la trascendencia en la memoria de su pueblo, vivir en el tiempo. Perdurabilidad basada en el coraje y que queda inscripta en la historia y en el lenguaje.

En el Psicoanálisis se sostiene la influencia del pasado en el presente, pero también del presente sobre el pasado en términos de “re-significación a posteriori” (apres-coup). La noción de tiempo comienza muy tempranamente en el niño, fuertemente vinculada a las ausencias y presencias de la madre y espera, tiempo y deseo se entrelazan en función de las presencias y ausencias del objeto amado.

En el juego del fort da, la angustia por la ausencia puede ser metabolizada por su inclusión en una secuencia en la que se lo anuda hacia atrás con la

partida y hacia adelante con el regreso, convirtiéndose el niño en agente causal de la misma.

Fantástico ejemplo de lo que significa el anudamiento del tiempo, sin repetición ni profecía, ni obligación de una evolución perentoria que, como el destino, escapa a la voluntad humana. En Psicología del colegial, Freud expresa:

“Extraño sentimiento le embarga a uno cuando en años tan avanzados de la vida se ve una vez más en el trance de tener que redactar una «composición» de idioma alemán para el colegio. No obstante, se obedece automáticamente.....Es curioso el buen grado con que acepto la tarea, cual si durante el último medio siglo nada importante hubiera cambiado. Sin embargo, he envejecido en este lapso; me encuentro a punto de llegar a sexagenario” (Freud, 1914).

El texto muestra que, aunque pasaron más de cuarenta años, Freud no tiene dudas que debe dar respuesta a lo que se le demanda. Es una huella en la historia subjetiva que se activa a partir del pedido y el autor tiene la certeza que debe responder a la tarea como lo hubiese hecho siendo un joven estudiante.

Construcciones en Psicoanálisis nos permite entender por qué en épocas del “presente suelto” a muchos niños y jóvenes se les torna difícil construir una secuencia narrativa biográfica, apareciendo huecos que no sabe bien cómo llenar. Ante eso el analista se ve llevado a tener que elaborar verdaderas construcciones acerca de esa historia olvidada, como el arqueólogo que reconstruye el Partenón a partir de los escombros.

La neurosis congela el tiempo y el deseo haciendo que el neurótico vuelva recurrentemente al punto de partida para experimentar algo semejante al eterno retorno; la compulsión, hace de la repetición algo igual, y ese

tiempo lineal en donde desarrolla su vida el obsesivo le genera la ilusión de controlar los acontecimientos; la histeria pretende un presente eternamente juvenil que neutralice al fantasma de un futuro amenazante y que al llegar arrasa con su juvenilidad, impidiéndole seguir recaudando las miradas de los otros; y la depresión es el pasado que hace pie, un pasado sin después, ilusión o porvenir. El propio descubrimiento del inconsciente ya habla de un sistema que se halla fuera del tiempo y que no es interpelado o menos aún, modificado por éste.

Tiempos modernos

La instauración de la modernidad produce un verdadero cambio de era. El estado moderno crea estructuraciones de sentido que van definiendo el ciclo vital en base a la edad y el sexo. Produce cortes discrecionales en el flujo del tiempo cronológico, coherentes con los discursos que tiñen la época en cuestión. Luego, los dispositivos institucionales se encargarán de legitimar y de hacer parecer como regular aquello que en principio era arbitrario y discrecional. Crea instituciones donde la edad cronológica determinará en cuál de ellas será capturado cada sujeto.

Se crean aquellas instituciones por las que los sujetos transitan, al tiempo que construyen sus biografías. Nadie se subjetiva por fuera, nadie deja de llevar en su cuerpo y su psiquismo las huellas e inscripciones resultantes de su paso por ellas. Solo la Psicología Evolutiva parece darse el lujo de desconocer esto.

La vida institucional está atravesada por el tiempo. En el mundo del trabajo se hace tayloriano, al ritmo del parcelamiento de las tareas al detalle. En la sociedad salarial las actividades y su duración son marcadas por el cronómetro y la cinta de montaje. El tiempo se hace aritmético y el espacio

geométrico. Hay que evitar el paro. El deber manda, el placer viene después y no pocas veces acarrea culpa. El tiempo se hace medido, se cronometra y se pone al servicio de la productividad capitalista. Se trata de un tiempo cronometrado que se hace cuerpo, se hace, más precisamente, fisiología.

En la familia y en la escuela el presente aparece fuertemente anudado al pasado histórico. De allí se toman las lecciones para vivir. Por otro lado, este presente aparece atenazado a la idea de porvenir. De allí la prevalencia de ideas tales como evolución, progresión ordenada, desarrollo, cursus morbis, etapismo, fase, desenvolvimiento o finalismo que se capilarizan a todos los dominios del acontecer humano: ciencia, política, cultura y vida cotidiana. Este énfasis puesto en lo que el futuro presagia y todo el conjunto de ideas asociado a ello, “tiran del desarrollo” subjetivo, institucional y social.

La modernidad hizo del tiempo parte sustancial de los dispositivos institucionales creados:

-Tiempo en el hospital, de búsqueda etiológica (hacia el pasado) de diagnóstico (en el presente), tratamiento y pronóstico (hacia el futuro) y en base a ello, tiempo que se hace internación a tono con el cursus morbis previsto.

-Tiempo en la escuela que es regulado por los dispositivos de enseñanza y de disciplinamiento; continuo, previsible y graduado.

-Tiempo de ocupación en la fábrica, de actividad regulada al detalle y bajo vigilancia estricta del capataz y el psico-técnico.

Presente sin historia

Los procesos de globalización económica y des-territorialización cultural, entre otras cuestiones, rompen con esa matriz centrada en el Estado, lo que como corolario produce una desarticulación progresiva de todo el entramado institucional. Entre tanto va ganando protagonismo un mercado mundial en expansión y el discurso hegemónico pasa a ser ahora el de la Economía, que hasta entonces era una herramienta de la política.

Las instituciones pierden potencia regulatoria y, en conjunto, dejan de proporcionar la sólida armazón estructuradora de antaño. Se pasa del exceso de institución, con un peso mayúsculo de lo instituido, al déficit de institución, con una crítica que en ocasiones adquiere un matiz destituyente y catastrofista. Si el exceso institucional genera neurosis y cuotas extras de malestar subjetivo, la declinación deja a la deriva del sinsentido.

Si en tiempos de solidez se sufre por sujeción, encierro y vigilancia, en la era de la liquidez se sufre por la dispersión, empobrecimiento simbólico y desamparo. Tanto el exceso de Institución como su ausencia son de-subjetivantes: una coarta todo deseo, la otra lo torna obligatorio.

El mercado aprovechará los espacios vacíos, actuando como un analista sapiente que reconoce que el deseo es inagotable, inundará el espacio social con productos e irá ocupando el lugar de prácticas que en otras épocas convocaban a muchos jóvenes.

Obliga a desear y a tener “ya”. Ser es Tener, Ser es Parecer, Ser es Estar. Sociedad fast-food que des-aloja a la historia y glorifica el presente, lo efímero, el instante, átomo mínimo en el que el tiempo puede descomponerse. Hay que parar a cualquier precio el avance del cronos sobre el bios, ir contra el reloj y el almanaque, buscando conservar la

juventud perdida. Ser joven dejó de ser ya una etapa de la vida para pasar a ser un estado al que se aspira. Vida de hoy pero con el cuerpo de ayer es la consigna de los no-jóvenes juveniles, de los adultos juvenilizados.

El imperio de los mass media y las industrias culturales del entretenimiento permanente, fortalecidos en su rol performativo, han extendido en la sociedad la cultura del hedonismo obligatorio y el mito de la libertad individual. La sociedad y sus instituciones se des-ritualizan y esto, en la cotidianeidad de las escuelas, se hace patente. Ahora bien, lo cierto es que los jóvenes son obesos consumidores de símbolos y de rituales y, cuando el mundo adulto no se los brinda, se los procuran ellos mismos.

Mientras que para el mundo adulto las instituciones modernas constituyeron estadía y tránsito decisivamente vinculados con su biografía, para los jóvenes de hoy, el mundo pareciera estar anclado en el presente.

El presente “se suelta” del pasado (“ya fue”), las lecciones ya no vienen de los adultos significativos sino de las innovaciones tecnológicas. Es un tiempo desanudado, un presente que se libera de sus ataduras con la historia. Los procesos de constitución subjetiva al estar muy vinculados con las condiciones de época, cuando estas mutan fuertemente, se ven a su vez modificados. El adulto de hoy pone en riesgo los procesos de subjetivación de niños y jóvenes. El Padre autoritario lleva al sojuzgamiento, a la neurosis o la locura, el claudicante que se propone como par, se niega a ejercer su función de terceridad estructurante, de sujeción, prohibición y habilitación al mundo exogámico.

Presente sin futuro

Así como el presente se desprendió de la tradición, veremos cómo se desprendió de la idea de porvenir, y para ello tuvo decisiva influencia la

caída de los grandes relatos. Estos constituyeron búsquedas de emancipación y libertad a través del progreso científico y tecnológico. Realizan una operación de organización de los acontecimientos en una secuencia narrativa lineal y continua que lleva a un corolario concluyente, siempre bajo la égida de una Idea que hace progresar, inevitablemente, a la humanidad toda.

Expresan una visión teleológica de una historia escrita por los hombres. Comparten con los mitos el constituir verdaderas “máquinas simbólicas”, y la finalidad de legitimar las instituciones y ciertas prácticas pero no ya a partir de un acto originario que proviene del pasado primordial, sino de un futuro que consolida el progreso de una Idea. Pasamos de la idea de destino inexorable e inmodificable por la acción humana, a la de evolución también inevitable que tira hacia un futuro hecho por hombres de acero

No hay más ideales de emancipación sino de libertad individual se habla de caída de la idea de Proyecto, de muerte de las ideologías, o de las teorías totales y su reemplazo por el “pensamiento débil”, el relativismo y la real politik. Proliferan micro-relatos, modestos, minimalistas y que no procuran ya cambiar el mundo. Hasta los desafíos intelectuales parecen miniaturizarse. La historia se desordena y fragmenta, no hay más historia única sino hechos múltiples y cada uno tiene su centro en sí mismo, no fuera de sí. Se resalta lo singular, los particularismos y se construye una suerte de estética de la diferencia.

El presente, ya desprendido de su ligazón con la historia, se despega ahora de la idea de progreso y queda suelto. No hay rituales que lo vinculen con el tiempo pasado, no hay grandes relatos que lo vinculen con el porvenir, y en ese solo presente los instantes ya no son consecutivos sino sustitutivos. Es la era del “presente suelto, del tiempo des-anudado”.

El tiempo y los procesos de escolarización

La invención de la escuela se encuentra en el centro mismo del relato iluminista, poderoso y hegemónico para la transmisión cultural y para la producción de infancia, adolescencia y juventud. En ella se enlazan: historia, presente y porvenir. La escuela se emplaza: “en la intersección del pasado, el presente y el futuro y el relato escolar se sostiene en una secuencia temporal donde el pasado es fundante del presente, lo hace inteligible” (Tiramonti, 2005).

Las profundas mutaciones produjeron una sensible pérdida de la hegemonía que tenía para la transmisión cultural, a la vez que erosionaron su potencia instituyente, lo que hace que hoy sea mucho más difícil encontrar un sentido general a la experiencia escolar, en tanto aparece desprovista de una narrativa en la cual anclar la constitución de lo social.

Kessler (2004) expresa que: “cuando el mediano y el largo plazo se desdibujan el horizonte en el que se evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato. Así van desplegando racionalidades de muy corto plazo con poca consideración de las consecuencias futuras”. Además, cuando las prácticas que organizan las temporalidades en la vida institucional se desritualizan, se naturalizan y transforman en rutinas sin sentido, incrementan el anonimato y el sentimiento de exotismo de la experiencia escolar.

En el marco de la investigación sobre Adolescentes y jóvenes en la escuela media consignábamos algunas de las respuestas de los estudiantes entrevistados sobre su trayectoria escolar:

“Quieren que sea más que ellos, lo que no pudieron tener que lo tenga yo ahora. Primero me mandaban, después ya me di cuenta que si no estudiás no sos nada, para ser algo, para trabajar, para el futuro

[Desearía] pasar de año... para poder ser algo (...) tener una familia, todo eso es ser algo, darle de comer a tus hijos” (Ricardo, 15 años, 3º año).

“...Tener trabajo, cuando puedas conseguir trabajo te lo den y no andar pidiendo” (Gonzalo, 13 años, 2º año).

“Para tener un trabajo bueno y no tener que andar en el carro, abajo de la lluvia, no tener que andar en el sol como ahora que [mi papá] anda laburando, no tener que andar laburando por monedas, para eso” (Javier, 16 años, 3º año).

“Porque ellos siempre dicen que no quieren que yo siga lo que a ellos les pasó. Se han conocido de chicos, han tenido que salir a trabajar y todas esas cosas. Y no quieren que me pase lo mismo a mí. Ellos quieren que siga una carrera, y consiga un trabajo que... que sea para mi bien [...] Por ejemplo, mi papá cuando era chico [...] Tuvo que salir a trabajar y a mantener su casa. No quiere que me pase lo mismo que a él” (María, 18 años, 6º año).

“No quieren que salga como ellos, trabajando así de cualquier cosa, quieren que tenga un futuro. Que estudie, que siga estudiando” (Diego, 13 años, 2º año).

La experiencia escolar de algunos de estos jóvenes implica, que la apuesta hecha por sus padres se basa más en la no repetición que en la esperanza, más en la amenaza que en la promesa. Por eso prevalecen las frases que comienzan en “no quieren que...”.

Consideraciones finales

En épocas de liquidez el tiempo se torna discontinuo, fragmentario, múltiple e instantáneo. En ocasiones asume una lógica televisiva en la que en cada hora se van sucediendo diferentes programas que no tienen nada que ver con el anterior ni con el que sigue. Lógica sin acumulación, lógica de sustitución. Niños y jóvenes haciendo suya esta lógica interrogan persistentemente a sus padres luego de realizar alguna actividad muy demandada "...y ahora qué hacemos...?"; "La nueva actividad sustituye a la anterior que ya perdió sentido en tanto "...ya fue, ya pasó...".

El des-anudamiento del tiempo en tanto sucesión, el presente suelto y sin enlaces y también el des-asimiento del adulto significativo, contribuyen de consuno a que la "función adulto" esté en crisis, entre la nostalgia de un ayer remoto e incomprensible e intransmisible ("ah cuando yo era de tu edad ya...") y la incertidumbre de un mañana vivenciado como muy lejano y sin horizonte cierto..

Venimos de un estado debilitado por el discurso neo-liberal, de tiempos en los que se des-regularon las relaciones inter-generacionales, los procesos de constitución subjetiva y el mundo del trabajo, a otro tiempo en el que se torna pensable "habitarlo". Habitarlo es habilitar-se a pensar políticas públicas que disputen por preservar y vuelvan a hacer realidad la inclusión y la ampliación de derechos, generando condiciones de posibilidad para poder construir una experiencia común, y que la trayectoria escolar no resulte de una gestión en solitario de cada alumno. Se trata de tender puentes entre los segmentos comunicados y dar por tierra con el exotismo, el anonimato, la des-ritualización, la falta de promesas y la amenaza de lo peor.

La escuela sigue siendo lugar privilegiado para tender puentes entre los segmentos para armar algo, distinto y significativo con los fragmentos dispersos. No es necesario que encajen como en un rompecabezas donde cada pieza tiene un lugar preciso. Eso es lo que haría un espíritu moderno convencido. No hace falta eso. Se trata más quizás de levantar “pircas”, como las construidas por los pueblos pre-incaicos, con piedras que ni son iguales ni se completan unas con otras. Todas son diferentes, pero juntas protegen, limitan y crean un adentro en el espacio inmenso.

Esa escuela que hoy tenemos representa el lugar donde miles de jóvenes, con sus protestas y todo pueden todavía hacer alguna apuesta por escaparle al oráculo, y para que la vida no se les venga encima tan rápidamente.

En ella es necesario tender puentes entre las generaciones que allí se convocan, con posiciones sociales diferentes, capitales culturales desiguales, tradición, presente y porvenir, para que enlace en un proceso los instantes sueltos, la experiencia escolar y las experiencias juveniles, entre lo que el estudiante vive en su mundo de la vida y lo que vive en la escuela, y todo ello para poder construir una experiencia común.

A mayor distancia social, cultural y lingüística, a mayor desacople entre escuela y vida cotidiana, a mayor des-anudamiento del presente respecto de la historia y del porvenir, a mayor distancia entre las matrices de formación de los docentes y lo que son niños y jóvenes de hoy, mayor exotismo de la experiencia, mayor anonimato y debilitación decisiva del pacto que haga posible la desviación tolerada.

Será tiempo acaso de re-pensar la escuela, transformarla en un lugar propicio para la constitución de identidades singulares y colectivas y para la articulación entre el deseo de saber, aprender y enseñar con la construcción de conocimientos. Será quizás necesario construir o re-

significar rituales institucionales, tan importantes para generar adhesión, cohesión, pertenencia e identidad.

Hay que mostrar allí que hay otros mundos posibles; dar algo a cambio del esfuerzo, alguna promesa, nuevos sentidos, aperturas posibles. Hay que anudar lo desanudado, mostrando que no hay nada en el hombre que no sea producto de su propia obra, y que el orden natural no es necesario y suficiente para dar cuenta de la condición humana en toda su complejidad. Hasta su cuerpo, jamás reducible a un organismo, lleva las huellas de intrincados procesos históricos, sociales y culturales. Historizar es el paso imprescindible para des-naturalizar lo reificado, lo dado por cierto.

Hacer de ella un lugar de construcción de saberes, pero también de resistencia, de de-construcción de los avances insidiosos de la operatoria del mercado, de la industria del entretenimiento permanente, del sálvese Ud. solo, de las estrategias seductoras de la publicidad y el marketing - mucho más eficaces que el látigo porque generan siervos conformes que terminan amando su servidumbre- y de los procesos de medicalización de la vida cotidiana y de la infancia.

Hacer de la escuela en fin un lugar pacífico, habitable, que ayude a procesar simbólicamente lo que ocurre fuera de ella, que crea espacios donde se pueda escuchar todas las voces, que no rehúye al malestar, al conflicto o al desconcierto y que invite al banquete de los saberes, al disfrute del conocimiento, a la apropiación del acervo cultural.

No se trata solo de un taller plagado de herramientas, ni de un manual de procedimientos para el hoy como pregonan algunas voces que esconden su racismo intelectual en un discurso supuestamente práctico y utilitario. La escuela es mucho más que eso. En ese “lugar” muchos jóvenes realizan sus apuestas y juegan su posibilidad de forjar un porvenir mejor. Allí, en ese

lugar se juega un encuentro entre generaciones diferentes y hay que forjar un pacto adulto imprescindible para que sostenga su escolarización y le transmita todo lo valioso y bello que hay en el conocer.

Bibliografía

Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado: pensamiento estatal en tiempos a-estatales* - Editorial Hydra, Buenos Aires.

Barbero, Jesús (2008). *Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad*, en Tenti Fanfani (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* – Editorial Siglo XXI, Buenos Aires

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida* –Ed. Fondo Cultura Económica, Bs. As.

Borges, Jorge L. (1995) *Nueva refutación del tiempo*. En *Otras inquisiciones* – Alianza Editorial, Madrid.

Borges, Jorge L. (1949). *La otra muerte*, en *El Aleph* - Editorial Emece, Buenos Aires.

Calarco José (2006) *La representación social de la infancia y el niño como construcción*.

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/calarco_represen.pdf

Castel Robert (2010). *Las transformaciones del trabajo, de la producción social y de los riesgos en un período de incertidumbre* - Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

De Certeau, Michel (1995). *Historia y psicoanálisis* – Editorial Universidad Iberoamericana, México.

- Cortázar, Julio (1986). *Libro de Manuel* – Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Eliade Mircea (2001). *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición* – Editorial Emecé, Buenos Aires.
- Farge Arlette (2008). *Efusión y tormento: el relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII* - Editorial Katz.
- Fogolino Ana, Falconi Octavio y López Molina Eduardo (2009). *Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes en condiciones de pobreza. Nuevas interpelaciones a la escuela media. III Foro Interdisciplinario sobre Educación “El derecho a la Palabra”, organizado por IAE y FLACSO Uruguay, del 03 al 05 de diciembre del 2009, Montevideo, R.O.U.*
- Foucault Michel (2005). *La arqueología del saber*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freud Sigmund (1973). *Obras Completas*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Honoré Carl (2006). *Elogio de la lentitud* – Editorial Del nuevo extremo, Bs.As.
- Kessler Gabriel (2002). *La experiencia educativa fragmentada: docentes y alumnos en la escuela media en Buenos aires - IIPE - UNESCO*
- (2004). *Sociología del delito amateur*. Ed. Paidós, Bs. As.
- Levi Strauss (2010). *Tristes trópicos*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Lewkowicz Ignacio (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

- Lipovetsky, Gilles (2005). *El crepúsculo del deber*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- (2004). *El imperio de lo efímero, la moda y su destino en las sociedades modernas*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- López Molina, Eduardo (2008). *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Editorial Ferreyra, Córdoba.
- López Molina, Eduardo y Ferreyra Horacio (2013). *Transmisión, apropiación y recreación de cultura a través del Cine. Una experiencia de formación docente continua*. Revista Educ@rmos Año 3. N 9. CP 44100 Guadalajara, Jalisco. México.
- Lyotard Jean F. (2005). *La Posmodernidad*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- (1987). *La condición Post-moderna. Informe del saber*. Editorial Cátedra, Madrid.
- (1987). *La Post-Modernidad explicada a los niños*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. En Cubides, H., Laverde, M. C. y Valderrama, E. (eds.) *“Viviendo a Toda”*. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades (3 -21). Bogotá: Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores.
- Mauss Marcel y Hubert Henri (2010). *El sacrificio. Magia, mito y razón*. Editorial Las Cuarenta, colección Antropografías, Buenos Aires.
- Pommier, Gerard (2002). *Los cuerpos angélicos de la Posmodernidad*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

Sennett, Richard (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama, Barcelona.

Tiramonti, Guillermina (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio local*, en Educ. Soc. Campinas, Vol. 26, N° 92. P. 889-910.

Virilio Paul (1995). *Velocidad e información. ¡Alarma en el ciberespacio!*. Artículo en Le Monde Diplomatique.

La evaluación en la universidad. Primeras situaciones evaluativas... ¿qué dicen los estudiantes?

María Eugenia Danieli y Mariela Prado

Introducción

El trabajo que da origen a este capítulo busca comprender el modo en que los estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba enfrentan y significan las instancias de evaluación en los espacios curriculares que cursan, en relación con los recuerdos de sus vivencias en las evaluaciones realizadas durante el cursado de la escuela secundaria.

Las primeras experiencias de evaluación en la universidad están cargadas de sentidos singulares para los estudiantes. Interesa compartir algunas interpretaciones que surgen de indagar esos sentidos construidos por los alumnos en diálogo con aquellos elaborados en otras instancias de evaluación (en la escuela secundaria) y en relación con estrategias que activan en las evaluaciones universitarias.

Por otra parte, la trayectoria que realizan los estudiantes en la universidad, sus experiencias y sentidos, se inscriben en los modos en que asumen un lugar -más o menos activo- en la relación con el docente y con el saber en el marco de la situación evaluativa. Por ello, interesa conocer cuáles son las estrategias activadas en las situaciones evaluativas, comprendiendo que ellas se constituyen en indicadores de los modos en que construyen el oficio de estudiar.

En esta construcción del oficio de estudiante tendría relevancia el modo en que se representan la evaluación en la universidad, y las estrategias que activan para enfrentar las demandas de estudio.

El “antes” del ingreso a la universidad

La investigación que llevamos a cabo intenta abordar dos dimensiones en relación: por un lado, los sentidos que los estudiantes elaboran de las evaluaciones en la universidad y sobre las estrategias que activan, y por otro, la manera en que esos sentidos se vinculan con las experiencias que recuerdan de la escuela secundaria. Algunos interrogantes que guían nuestro análisis son: ¿cuáles sentidos prevalecen o son más frecuentes?, ¿hay una idea asociada a medir el conocimiento?, ¿se concibe a la evaluación como un acto de rendir cuentas de lo aprendido?, o ¿son momentos que potencian nuevos aprendizajes?, ¿cuáles son las decisiones que toman para estudiar en la universidad?, ¿cuáles son las estrategias que se activan?

Siguiendo a Ortega y equipo (2011) entendemos que la situación de ingreso es comprendida como un proceso que se extiende desde el último tramo de la escuela secundaria hasta los primeros años de la carrera universitaria *“La opción por los estudios universitarios no se circunscribe al momento preciso del ingreso a la universidad...”* (p. 20).

En este tiempo, los estudiantes transitan sus estudios afectados por un intenso proceso de socialización. Tienen que descifrar ciertas claves de orden administrativo y académico para afrontar desafíos y enfrentar momentos críticos, como los exámenes. En palabras de Ortega, estos momentos críticos pueden afectar el recorrido de los estudiantes. El trabajo indaga además en la situación de pasaje de la escuela secundaria a la

universidad y en cierto tipo de vínculos que los estudiantes construyen con el conocimiento en la escuela secundaria, una especie de “...pseudo conocimiento, donde no se sabe qué se sabe” (2011: 20) pareciera darse una continuidad -en palabras de los autores- de las preguntas inmediatistas, esto es, aparecen los interrogantes en el momento en que “hay que hacer algo ”” (2011:26).

De este modo, la pregunta es si los ingresantes solo activan estrategias en lo inmediato, sin capacidad de anticipar ciertas necesidades, y además, cuáles son las estrategias (otras posibles) que se activan, particularmente, en las situaciones de evaluación.

Compartimos con estos autores la idea del peso de las trayectorias escolares previas y de cómo los estudiantes elaboran estrategias y éstas dependen de las disposiciones construidas desde lo vivido. Por esto mismo, consideramos que el recorrido que los estudiantes realizan en el ingreso a la universidad es singular, y en esas instancias se reeditan experiencias formativas y de evaluación previas.

Otra investigación que estudia el ingreso a la universidad y los vínculos con la trayectoria de la escuela secundaria es la que realizan M. Z. Arcanio et al. (2011), en la cual las investigadoras plantean, entre otras cuestiones, que en el tránsito de ingresar a la universidad tiene relevancia el imaginario construido por los estudiantes en la escuela secundaria respecto de la universidad como un espacio radicalmente diferente de aquello que hasta el momento experimentan en la escuela. De acuerdo al análisis realizado por las investigadoras, a pesar de estos cambios rotundos y de las altas exigencias académicas que tienen un peso desde las expectativas, hay una tendencia a reproducir en la universidad aquello que se vivenció en la escuela secundaria y que, por lo general, en el caso de la relación con el conocimiento, se trata de una relación extraña y de reproducción. Las

autoras afirman que “...los recursos que los estudiantes pueden movilizar en esta etapa se encuentran ligados a los capitales adquiridos hasta el momento” (2011:49), por lo tanto, lo transitado y las experiencias familiares y escolares tienen un peso fundamental en los modos en que los ingresantes modifican esa relación exterior y ajena con el conocimiento que suele primar en los estudios secundarios para establecer otra relación -distinta con el conocimiento- más apropiada a la cultura disciplinar en cuestión.

Tomando en cuenta estos antecedentes comprendemos la situación de ingreso en una temporalidad y asumimos que el recuerdo de las experiencias en la escuela secundaria será considerado en nuestra indagación.

De las estrategias posibles en el recorrido del ingreso a la universidad

Partimos de considerar que el recorrido que realizan los estudiantes en la universidad se inscribe en los modos en que asumen un lugar -más o menos activo- en la relación con el docente y con el saber en el marco de la situación evaluativa, que se habría construido en la trayectoria escolar desde su paso por la escuela secundaria. Por otra parte, pensamos que a través de la propia palabra de los estudiantes sería posible acceder a los sentidos construidos y a las experiencias que tienen y han tenido en las evaluaciones, entendiendo que estas situaciones marcan su recorrido formativo.

Recuperamos los relatos de ingresantes a la universidad que egresaron de la escuela secundaria el año anterior a la realización del trabajo de campo, considerando que son ellos quienes pueden comunicar a través de sus voces y del relato de sus experiencias, las diferencias y continuidades posibles

entre las prácticas de evaluación en la escuela secundaria y las que vivencian en la universidad.

Más aún, consideramos que es necesario preguntarse si en este contexto universitario se activan nuevas estrategias, si es así, cuáles son y qué reflexiones nos permiten hacer para interpelar la práctica de enseñanza. Además, si algunas de ellas son específicas de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación en función de las características del campo disciplinar.

Las primeras experiencias en la universidad dejan marcas en los estudiantes y es interesante sistematizar las formas en que asumen una posición en relación al conocimiento y a los aprendizajes en la situación de ser evaluados. Por ello, describiremos cuáles son sus estrategias frente a las evaluaciones, comprendiendo que ellas serían indicadores de los modos en que construyen el oficio de estudiar.

En el primer año de la carrera, el estudiante tiene vivencias de diferente orden, éstas remiten a dinámicas distintas y constituyen el conjunto de experiencias que ocurren durante el proceso de ingresar a la universidad pública: reconocer su contexto institucional y político, afrontar situaciones de incertidumbre y de desequilibrio por las que se transitan: desde sentirse perdidos en el espacio, hasta develar las formas más habituales de comunicación y resolución de acciones en la universidad, tales como realizar trámites y saber en qué lugar hacer consultas, en fin, decodificar un conjunto de normas que son comunes y frecuentes para quienes ya participamos en este espacio.

Además de estos aprendizajes que se cruzan con cuestiones políticas y administrativas, están las estrictamente académicas: las claves de lectura de

los textos, indicios para interpretarlos, lecturas de tomas de apuntes, y acciones para reconocer los requerimientos de la cátedra.

En esta presentación recuperamos de Sosa y Saur (2014) la noción de estrategia reconstruida por los autores “...*las estrategias estudiantiles...son entendidas como la puesta en funcionamiento de un conjunto de recursos diversos, que si bien se ejercen individualmente, son siempre el resultado de condiciones de posibilidad configuradas a nivel social e institucional*” (p. 243).

Desde Bourdieu, los autores recuperan centralmente la idea de que las estrategias están condicionadas por el espacio social en el que está situado el agente. Con esta mirada, nos detenemos a analizar las entrevistas a los fines de recuperar cómo las estrategias que se activan en los estudiantes en situaciones de evaluación están generadas por una historia incorporada, es decir, un *habitus*. El estudiante en función de esta historia objetiva *hecha cuerpo* toma decisiones que se adaptan a las situaciones y requerimientos de la universidad, que son representadas como nuevas y diferentes por el mismo estudiante, en relación al nivel educativo precedente.

Desde esta perspectiva, acordamos definir que los estudiantes valoran las evaluaciones desde su trayectoria en la escuela secundaria y de acuerdo a las formas establecidas por las condiciones objetivas actuales.

En relación con la evaluación como una de las exigencias académicas y componente de estas condiciones objetivas que le son planteadas a los estudiantes en la universidad, acordamos con Moreno Olivos que “por la forma en que está institucionalizada la enseñanza, por el hecho de que los resultados obtenidos repercuten en valoraciones de los sujetos, las prácticas de evaluación tienen una fuerte influencia en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia las materias, en las relaciones sociales dentro del

aula y en el entorno social (2009:569). Por esto, situamos a la evaluación en el marco de una relación social (Perrenoud, 2010) y nos preguntamos por los conocimientos que el estudiante elabora y por las estrategias que promueve en las situaciones de evaluación en la universidad, reconociendo que tales estrategias se enmarcan en relaciones con el saber (Charlot, 2008).

La palabra de los estudiantes

En las entrevistas a los estudiantes de Ciencias de la Educación (CE) les consultamos sobre los exámenes, qué y cómo se preparan, cómo estudian y qué vivencias tienen sobre las evaluaciones. Además, solicitamos que relataran los recuerdos sobre lo experimentado en las evaluaciones en la escuela secundaria, pudiendo comparar con la experiencia en la universidad.

Entre las respuestas más comunes, expresan que en la universidad se preparan para el examen estudiando solos y luego se juntan para socializar lo que entendieron con un compañero o compañera. También comentan que revisan el programa de la materia e intentan relacionar los conceptos y temas centrales que el profesor ha definido. Además, hacen resúmenes o gráficos que comparten con sus compañeros y en ocasiones se dividen esta tarea para luego estudiar del resumen.

A continuación, se presentan algunas categorías que han sido reconstruidas a partir de una lectura de las entrevistas y que permiten interpretar los relatos de los ingresantes.

Una necesidad de tiempo...

Una de las variables que toma fuerza es la referida al *volumen de textos para leer* y que es mayor en relación al requerido por la escuela secundaria. A su vez, esto se vincula con el *tiempo reducido* del que disponen para el estudio de los textos. Ambas cuestiones aparecen con mayor frecuencia en las voces de los alumnos.

“...yo en un primer momento cuando ingresé fue como un cambio muy grande en tiempo de cantidad de lectura, o sea estaba acostumbrada a leer mucho porque venía de una carrera humanista pero la lectura en comparación que te dan de un secundario a la universidad es mucha la cantidad, y me pasó con Historia Argentina que era demasiado material y no sabía cómo empezar a leerlos, a estudiarlos con los tiempos que nos daban en un cuatrimestre para poder organizarme” (...) me di cuenta que entendía más a una materia o a un tema cuando lo veía para un final, más tranquila más relajada que cuando lo veía para un parcial que quizás entre medio de una semana que tenía dos parciales y distribuyéndome el tiempo para los dos, y teniendo en cuenta que para las otras materias asistiendo a prácticos, entonces por ahí sí *veía como más aprendizaje a un final que a un parcial pero por los tiempos en que a lo largo del año se dan los parciales* y por ahí el tiempo en una semana tener dos parciales no te permiten hacer todo un proceso de aprendizaje como si por ahí te lo permite un final que tenés más tiempo para la preparación” (Entrevista a “Vale”, alumna CE).

El volumen de textos y la intensidad de la lectura inciden en las posibilidades de su comprensión. El tiempo aparece como una variable que es determinante al analizar los modos de leer que se activan en estas

condiciones. La lectura en tanto práctica compleja requiere de un tiempo de interacción con el texto. El acto de lectura que el estudiante realiza se despliega en un proceso que requiere de interacciones recursivas. Los tiempos reducidos para el estudio y la mayor frecuencia en la lectura en la universidad son señalados como componentes centrales de las condiciones objetivas que se plantean en el espacio universitario. Los estudiantes vivencian la intensidad en el ritmo de lectura y la continuidad de exámenes parciales de diferentes materias como una experiencia diferente propia del contexto universitario. Incluso, algunos estudiantes que han cursado la escuela secundaria de manera exitosa y en instituciones de cierto reconocimiento académico, relatan que *“en la universidad tenemos que estudiar, antes no hacía falta”, “antes alcanzaba con escuchar la clase” o “teníamos menos lectura”*.

Las estudiantes dicen -y probablemente suprimen desde el recuerdo las exigencias planteadas en la escuela secundaria- que en la universidad es cuando se empieza a estudiar. Esta percepción del ingresante tiene que ser leída desde la carga horaria diaria de quienes cursan cuatro espacios curriculares en un cuatrimestre, como así también en relación con la intensidad de las lecturas y las exigencias en los modos de leer.

“...Comparando con la secundaria, yo era de estudiar mucho de memoria y como que esa técnica ya no me sirve entonces tengo que ir yo misma como para apropiarme del contenido, como que la modalidad de estudio me cambió muchísimo cuando entré a la facu...” (Entrevista a “Daniela”, ingresante de CE).

En estas condiciones los estudiantes llevan a cabo una estrategia que casi a la manera de un patrón es utilizada por la totalidad de los entrevistados: primero estudian a solas y luego se juntan con otro. En esta búsqueda los estudiantes reconocen la voz del compañero como necesaria para pensar de

otra manera, encuentran una interpretación más cercana y ajustada a lo que ya saben o conocen.

¿Me traducís?... “me re sirve”

En su primer año en la carrera de Ciencias de la Educación, los estudiantes transitan por materias, seminarios y talleres que abren un campo discursivo diferente; cada uno plantea desafíos específicos que requieren modos de leer particulares. Al respecto, Paula Carlino (2003) refiere que el ingreso a una carrera universitaria y la incorporación en un campo disciplinar demanda un intenso proceso de apropiación de la cultura académica a la que el sujeto aspira a pertenecer. El estudiante, con sus conocimientos previos y el recorrido escolar anterior, no dispone aún de todas las claves que le permiten “*descifrar*” la extrañeza de los textos académicos. Los profesores median entre los sujetos lectores y el conocimiento de la disciplina.

En esta presentación, nos detenemos en la interlocución que establecen los estudiantes no solo con los docentes sino con sus compañeros de estudio ya que parece ser una de las estrategias más frecuentes para sortear dificultades en la comprensión de los textos.

En el aprendizaje en contextos de estudio académico la conformación de grupos de estudio y la presencia del compañero es necesaria. En los entrevistados, particularmente, la estrategia de estudio con otro tiene como propósito dar no sólo con una interpretación o punto de vista diferente sino “*encontrar un interlocutor que me dice lo que entendió de otro modo*” y tener a disposición una versión más accesible y cercana a lo que puede ser comprendido. Es decir, con posterioridad a la lectura por sí mismos, recurren al compañero para encontrar una “*traducción*” de la idea del autor.

“Yo en la secundaria siempre estudié sola, nunca me hallé con una persona yo soy muy exigente conmigo misma para el estudio, y nunca me hallé con una personas que fuera así de exigente que se pusiera a estudiar. Y acá en la facultad me encontré con “...” y bueno salió de juntarnos como yo soy de Calamuchita en realidad, medio obligatorio, me dijo “venite a casa, estudiamos”. Bueno dije yo de última no sale y no sale. Y con ella me hallé para estudiar (...) Entonces cuando nos encontramos no nos encontramos para leer el texto, sino que nos encontramos para charlar del texto y decir bueno por ejemplo de este texto yo aprendí tal y tal cosa, bueno yo tal y tal otra, ah bueno yo de eso no me había dado cuenta entonces pero con ella me hallé para estudiar y me re sirve ahora me es mucho más fácil estudiar con alguien que sola” (Entrevista a María, integrante de CE).

Los estudiantes resuelven recurrir al compañero en dos momentos claves: antes del parcial a fin de resolver dudas en lo inmediato y antes de un examen en una preparación más detenida donde pareciera haber mayores posibilidades de reflexionar juntos, de hacer integraciones y llegar a conceptualizaciones compartidas.

En la primera situación, los estudiantes disponen de menos tiempo, hay cierta urgencia y el objetivo es “*despejar*” algunas dudas o completar información faltante. Al respecto, es llamativo el relato de uno de los estudiantes quien dice buscar el encuentro con los compañeros a la salida de una clase para escuchar el comentario del otro:

“nos juntamos siempre a la salida y les pregunto “¿chicos vieron lo que dijo... tal cosa? y es como que siento que te lo dicen de una manera más coloquial y como que uno lo entiende así, (...) si me lo

adapta un poco más como que ya está” (Estudiante “Alejandro” de CE).

De este comentario comprendemos que la estrategia, pese a ser desplegada en la urgencia o en lo inmediato, se trata de una búsqueda específica: el pedido de una versión distinta de la que tienen en la clase de parte del docente. El compañero o la compañera puede expresar de modo coloquial una idea, la dice de otra manera, más accesible, y esto es buscado de modo intencional. Si bien por el relato se advierte que no se trata de un tiempo sostenido de conversación, sino que es *“al pasar”*, *“entre los pasillos de los pabellones”* o *“mientras caminan y salen del aula”*, pero hay una relación entre el interés que da lugar a la acción y el fin buscado.

El motivo es conseguir una traducción o versión más adecuada de las explicaciones del docente -cuyo discurso es más elaborado- mientras que el par ofrece un modo de decir con el cual sentirse identificado o reconocido: *“...con ella me hallé para estudiar...”*. Estas búsquedas también se realizan en el lenguaje escrito cuando el compañero produce un resumen:

“...Le pedí a una compañera que me pasara el resumen del texto porque como que era....a mí me costaba. Y a partir de ese resumen como que ahí pude desglosar un poco el texto, porque al principio no lo entendía nada” (Estudiante “Alejandro” ingresante de CE).

Podríamos afirmar que se despliegan estrategias de distinto orden antes de un examen parcial. Por un lado, en la práctica de buscar a otro para dialogar sobre lo leído individualmente se tiene como intención que el otro sume o haga un aporte a lo que ya sabe o entiende cada uno por separado, incluso, el aporte fundamental está más ligado a “qué puede preguntar el profesor” u otras cuestiones de orden organizativo que “rodean” a la situación de examen parcial. Se trataría en este caso, de un conocimiento

que no está tan estrictamente vinculado a los contenidos pero sí a la resolución del examen parcial, y con ello se liga al oficio de alumno.

Por otro lado, en la búsqueda de estudiar para un examen coloquio o regular, se invierte un tiempo “más detenido”, los estudiantes intercambian sentidos sobre lo leído, indagan juntos, comparten propósitos y quehaceres con los textos. A su vez, socializan puntos de vista de los planteos de los autores, piensan relaciones posibles y durante este proceso más exhaustivo se permiten transformar su pensamiento. Las estrategias de estudiar con otro y de pensar juntos dejan marcas en las trayectorias individuales de cada estudiante.

En una de las entrevistas una estudiante refiere a la posibilidad de encontrarse con otra dimensión sobre lo estudiado, por ejemplo, con situaciones prácticas que los compañeros aportan para re-pensar las categorías teóricas que encuentran en los textos.

“...eso me sirvió muchísimo porque me di cuenta que mi mirada no es la única que había otras miradas y de hecho como que nosotras lo llevábamos a otras situaciones y de repente salían otras miradas o situaciones de la vida diaria que tal vez nunca se me hubieran ocurrido, y eso también me sirvió mucho porque al poder trasladar, a la hora de dar un concepto una teoría, a algo práctico que me pasa a mí todos los días...entonces ...ahí pude dimensionar a lo que quiere ir esa teoría o lo que quiere ir ese autor cuando explico tal cosa. Entonces ahí cuando lo comprendí de ese modo” (Entrevista a “María”, ingresante de CE).

Resulta interesante, además, que esta asistencia tutorial entre pares en sentido vigotskiano que permite que la ayuda y la colaboración entre compañeros facilite la comprensión de los textos y la explicitación de los

propios puntos de vista, no es demandada desde la instancia de evaluación, ya que la misma es individual. De este modo, habría cierto aprendizaje ligado al oficio de alumno, a la socialización en el ámbito universitario como estudiante, que se logra más allá de la consigna de la evaluación.

Sobre los modos de estudiar: “pero cómo ¿eso también importaba?”

Nos ocupamos aquí de plantear otra de las características que constituyen las condiciones objetivas en las que los ingresantes realizan sus estudios. Además del volumen e intensidad de lecturas, en el recorrido académico hay “otros pedidos”/”otras demandas”.

“...pasa que en la secundaria yo no estudiaba, pasa que tengo muy buena memoria, entonces lo que se decía en clases me acuerdo muchísimo, estudiaba si era un examen muy complejo y también siempre fui muy buena en las Cs Exactas entonces tampoco. Pero sí me pasó esto de que vine a la universidad, porque sí tengo que estudiar porque no me puedo acordar de todo, (...) tampoco es que me costó porque me gusta estudiar a mí, pero sí encontré esa diferencia de estudiar” (Entrevista a “María”, ingresante de CE).

Los ingresantes comienzan la carrera con cierto nivel de expectativas y se encuentran con desafíos y exigencias diversas, entre ellas, las que les plantean los profesores: ¿cuáles son los pedidos y exigencias que los ingresantes destacan de sus profesores?, ¿qué lugar tiene la palabra del docente en la definición de ciertas estrategias para estudiar?

Como ya se comentó, entre las entrevistas realizadas a los estudiantes, algunas fueron efectuadas a estudiantes “*exitosas*” en el sistema educativo. Las estudiantes se definen a sí mismas como “*autoexigentes*” y ambas plantean un salto cualitativo en el modo de estudiar respecto de la escuela

secundaria. Comentan que en este anterior nivel, el pedido de estudiar era de memoria o bien que no había un estudio.

“La modalidad de estudio me cambió muchísimo al entrar a la universidad” (Ana, estudiante de CE, egresada del colegio Manuel Belgrano).

“...Los exámenes era como que bueno en la secundaria los exámenes abarcaban como cositas muy pequeñas, por ej el Neoliberalismo era así como: “los presidentes de Argentina y las situaciones económicas por las que pasó”, entonces era fácil... acá no, todo es muy amplio y aparte hay que relacionarlo con muchas cosas, no solamente es con una mirada política o histórica sino que también es una mirada educación, social, política, cultural...quienes estaban en ese momento. Son como muchas cosas a tener en cuenta de ese momento que de hecho he entregado trabajos y me dicen “te faltó el contexto económico internacional” y yo digo “pero cómo ¿eso también importaba?” (Entrevista a “María”, ingresante de CE).

El acto de estudiar es significado como reconstrucción de los planteos de los autores y la necesidad de poner en contexto dichas ideas, sin repetir las de modo textual. Las consignas planteadas en la universidad tienen un lugar relevante, son otros los pedidos y por lo tanto, otros los desafíos que tienen: *“pero cómo ¿eso también importaba?”*.

Asimismo, manifiestan que la clase teórica es necesaria, que sí es importante lo que el profesor dice. La consulta de la toma de notas es clave, allí hay un lugar para reponer ciertos vacíos que tienen los textos académicos. A partir de este escrito -que tiene un formato más personal- el estudiante hace dialogar la toma de notas con el texto seleccionado por el profesor.

“...al principio fue difícil porque no sabía tomar apuntes. Entonces escribía a medida que daban la clase pero me di cuenta que no me servía. Eso también aprendí en el taller, digamos que la toma de apuntes iba a más a las ideas principales entonces no estoy todo el tiempo escribiendo sino que trato de escuchar a la profesora que tengo enfrente y poder delimitar a dónde quiere ir, entonces a partir de eso ir viendo las ideas pertinentes y esto capaz que no. Entonces esa es mi toma de apuntes. Entonces a la hora de hacer la lectura de los textos, relaciono mucho lo que dice la profesora porque sé que si la profesora lo dijo en clases es un tema un puntal que ella quiere dar en específico con los textos. Anoto mucho lo que son los autores para que la toma de apuntes pueda complementarse con los textos entonces agarro autor y texto más lo que dijo la profesora y qué es lo que me sirve” (María, ingresante de CE).

La palabra del docente, que es leída fuera de la clase, es de consulta impostergable para detenerse en los aspectos centrales de los autores. Expresan que esta consulta forma parte del proceso de estudio, y revisan de modo atento el registro para comprender mejor cada texto. La interacción de estudiante-lector con los textos está mediada por la intervención de la voz del docente y la de los compañeros. Son necesarias ambas traducciones para construir un significado. La lectura sostenida en las relaciones con otros, enmarca las interpretaciones que los estudiantes construyen sobre los textos.

A manera de conclusión

La construcción de la autonomía del ingresante se enmarca desde la interacción con otros: la palabra del compañero -en cada conversación que

establece de modo ocasional o planificado- y la palabra del docente -en el registro realizado en la clase-. En ambos casos, se trata de búsqueda intencionada donde el estudiante accede a un recurso indispensable para la construcción del pensamiento. La lectura en tanto práctica social situada y de elaboración de significados en base a la interacción del lector y el texto, es un proceso que discurre en un contexto donde la presencia de estos otros se torna indispensable. La palabra -la que se escucha y la que se extrae del registro como memoria de la clase- se convierte en un recurso clave.

El oficio de estudiar en la universidad pública tiene connotaciones que merecen ser analizadas. Las experiencias que dejan marcas en la subjetividad de los estudiantes y que hacen a la planificación estratégica del estudio, socializar el conocimiento, buscar la palabra del otro para hacerla propia, contribuir al diálogo con los pares definiéndose “otra dimensión” de las categorías teóricas estudiadas, y el dejarse afectar por el pensamiento del otro, son modos que cimientan una forma de trabajo requerida por el profesional de las Ciencias de la Educación.

Bibliografía

- Carlino, P. (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Vol.3 No.2, –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col. Disponible en: <file:///C:/Users/M/Downloads/12289-38555-1-PB.pdf>
- Furlán, A. (1993) *Notas sobre la pedagogía*. En *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. México: Dirección General de Publicaciones.
- Moreno Olivos, T. (2009). “La Evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos”. RMIE, ABRIL-

JUNIO 2009, VOL. 14, NÚM. 41, PP. 563-591 Disponible en:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a10.pdf>

Onrubia, J. (1997). “Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, del libro de Coll, C. *El constructivismo en el aula*. Ed. Graó. Barcelona.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ed. Colihue

Sosa, M. y Saur, D. (2014). “Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba”. En Carli, S. *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Estudios de posgrado en Lengua y Literatura: enseñanza, evaluación y saberes disciplinares como dispositivos formativos

Graciela Herrera de Bett

Introducción

El presente capítulo remite a una perspectiva de análisis que forma parte del proyecto de investigación: *Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos en instituciones de diferentes niveles educativos*, dirigido por Nora Alterman y Adela Coria (subsidio SECYT – UNC), cuyos resultados se exponen en este libro.

La decisión de estudiar los dispositivos de regulación y autonomía en un caso de la formación de posgrado en Lengua y Literatura, abre la posibilidad de implementar nuevas líneas de abordaje de los sistemas de formación docente superior en espacios curriculares y prácticas de formación sistemáticas, develando en el proceso de análisis, el modo en que operan los dispositivos enunciados más arriba.

Comprender la lógica de articulación de campos disciplinares, en cuanto dominio/s de investigación y de convergencia interdisciplinar como sistemas complejos, supone considerar que en los procesos de transmisión y re-elaboración de los saberes, no sólo se hallan implicados docente-alumno-saber, sino instituciones, currícula, políticas, agencias, textos que regulan y legitiman los saberes enseñados.

En este marco, se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la enseñanza, como de la evaluación, como también en el de las condiciones y relaciones en el nivel superior del sistema.

Como ya ha sido expuesto en la introducción, una hipótesis general de nuestra perspectiva de indagación sostiene que a medida que se avanza en los niveles educativos se van produciendo diferenciaciones en la especificidad de los dispositivos en estudio, observándose un pasaje progresivo de la hetero a la auto-regulación, propia del nivel universitario.

Los núcleos de análisis serán los saberes y prácticas del currículo disciplinar, en operaciones de transferencia en las prácticas evaluativas, los efectos sobre los sujetos, las tensiones, asimetrías y optimizaciones posibles.

En otras palabras, localizar nuestra indagación en una carrera de especialización que supone estudios de posgrado sistemáticos organizados en un plan, ofrece la oportunidad de relacionar diversas perspectivas de análisis con conocimientos específicos de-sobre Lengua y Literatura. Si articulamos al problema en estudio, la categoría “dispositivo formativo” implicamos líneas de indagación sociológica y pedagógica que amplían y complejizan el campo de análisis.

Circunscribimos en esta instancia el análisis al segmento *evaluación*, remitiéndonos a *enseñanza* en razón de algunas conceptualizaciones que echen luz sobre el material empírico que se someterá al análisis: actividades de evaluación y entrevistas.

Si bien en el nivel superior del sistema de enseñanza, emergen como asuntos de relevancia entre otros: las condiciones prevalecientes para el desarrollo de los saberes científicos, la reflexión sobre el proceso de producción de conocimientos, los interrogantes sobre los modos de enseñanza y los propios fundamentos científicos puestos en juego, hay no obstante, solapamientos entre los mecanismos normativos y regulativos que condicionan el proceso de transmisión y que se ponen en juego en la

evaluación. La autorregulación y autonomía del nivel universitario desbordaría los límites de las condiciones asimétricas que definen la lógica de la enseñanza en otros niveles, sincerando las posiciones de los alumnos-profesores y los docentes del posgrado en cuanto a que “no hay relaciones simétricas entre desiguales”.

En el desarrollo de la noción de campo, Bourdieu aporta reflexiones interesantes para definir los espacios de estudio por su relativa autonomía respecto de las leyes o normativas de las estructuras más amplias en las que se inscriben, en nuestro caso el sistema superior universitario; convenimos que se trata de una mayor autonomía pero de carácter parcial. Siguiendo a este autor, tanto para las disciplinas científicas como para las instituciones, se tendrán en cuenta las coacciones externas, las formas en que se ejercen créditos, convenios, contratos y de qué modo se manifiestan las resistencias.

De allí que en el proyecto marco se reconocen *zonas de pasaje* entre niveles de escolarización con efecto en sus *dispositivos formativos*, de la hetero a autorregulación propia del sistema superior de enseñanza

Al respecto, en los documentos consultados en el caso de la carrera de especialización bajo estudio, se expresa que en su tramo inicial debió someterse a los criterios de excelencia académicos, exigidos por la institución destinada para la evaluación y reconocimiento de las carreras de posgrado, reglamentando su funcionamiento, condiciones y requerimientos. Al respecto resulta interesante destacar que si bien la categorización adjudicada legitimó el proyecto y la propuesta curricular, se generaron tensiones respecto de las condiciones y trayectorias de los aspirantes al cursado, al enfrentarse los criterios sostenidos por los responsables de su diseño y coordinación y aquéllos sustentados por CONEAU (Comisión

Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) hacia los años 1997-1998.

Finalmente hacia 2005, se modificaron los reglamentos de dicha Comisión admitiendo la incorporación de profesores egresados de los IFD. Siguiendo en esta línea temática, interesa remarcar el cambio de las orientaciones de las políticas públicas, puesto que en esta última década, se promueve la formación docente en todos los niveles, para lo cual el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) otorga becas a profesores de IFD para el cursado de carreras de posgrado, haciendo hincapié en la profesionalización de la tarea de enseñanza.¹⁵

Disciplinas, códigos, símbolos y significados

La selección disciplinar en el caso del posgrado en estudio, se asienta en el reconocimiento de que la producción de teoría en Lingüística, Literatura y Enseñanza, en las últimas décadas, es vastísima por lo cual se han seleccionado aquellas disciplinas que han reportado avances relevantes en

¹⁵ Con un criterio flexible, entre los requisitos de admisión se tuvo en cuenta además del título de grado, el título otorgado por los profesorados de cuatro años de duración; esto último contrariaba lo sostenido al respecto por el organismo de regulación, que no admitía en ese entonces, egresados con estas características. Esta primera tensión obligó a la Dirección y el Consejo Asesor a dejar sin efecto este criterio de admisión acatando las reglamentaciones del organismo de control. En simultáneo a estas circunstancias, nuevas tensiones se generaron al debatirse la conveniencia de modificar el posgrado, transformando la Especialización en Maestría por el número de horas del cursado, el carácter del trabajo final y las exigencias en las condiciones del cursado. No obstante luego de reuniones y debates, se mantuvo la condición de Especialización, acorde a los nuevos lineamientos del ente regulador, reduciendo el número de horas del cursado, porque alentábamos expectativas respecto de posibles cambios de los criterios de admisión relacionados con la exigencia de los títulos de los aspirantes; no claudicábamos de nuestros objetivos iniciales, atento a las demandas de los docentes y de las instituciones de nivel superior por la formación especializada.

Finalmente y con argumentos razonables, CONEAU modificó sus reglamentaciones por lo que desde el año 2005 fueron admitidos egresados de profesorados de cuatro años, ampliándose la matrícula sensiblemente en la última cohorte.

sus campos específicos de conocimiento y en los resultados de sus investigaciones relacionadas con los procesos educativos.

Lo que se evidencia de modo generalizado en la constelación disciplinar de las Ciencias del Lenguaje y de la Literatura de fin de siglo xx, es que la propiedad del significado verbal - textual no es patrimonio de una ciencia sino que se distribuye y se disputa en el campo de lucha de fuerzas materiales y simbólicas, configurantes de dicha constelación. El sujeto ingresa como categoría de análisis y analizador, en las prácticas concretas y en las prácticas teóricas, causando intranquilidad a la “molicie “disciplinar. De ello se infiere la historicidad de las nociones articuladoras de este campo de conocimientos: *lenguaje, discurso, texto, intertextualidad, literatura, lengua, sistema, uso, cognición*, por una parte; *enseñanza, aprendizaje, comprensión y apropiación* por otra. Operando activamente esta trama conceptual, *lectura y escritura*, categorías alusivas a la producción de los saberes específicos en esta área, *se* constituyen hoy en campos de investigación relativamente autónomos y de prácticas sociales- en particular las educativas- puestas en cuestión al fin del milenio.

En este contexto, el dispositivo curricular en que se ordenan los módulos y seminarios de la carrera objeto de estudio, incorporan perspectivas interdisciplinarias y referentes teóricos en que se inscriben las categorías mencionadas más arriba, configurando los campos de conocimiento y prácticas de la Didáctica Específica de la Lengua y la Literatura.

En los avances de nuestra indagación nos interesa de modo particular recuperar además, nociones teóricas desarrolladas en el proyecto común, referidas al orden regulativo y al orden instruccional (Bernstein), para aproximar reflexiones acerca de la predominancia del orden instruccional en los estudios superiores por considerar que en dichos estudios la vigilancia epistemológica y la legitimación en el proceso de transmisión

(Chevallard), son factores determinantes de la selección, desarrollo e implementación de los saberes en cuestión.

En el desarrollo de la noción *texto pedagógico* Basil Bernstein (1990) considera que cuando un texto-disciplina-teoría entra a formar parte del discurso pedagógico, queda sometido a otras reglas, incorporado a otra gramática; no obstante como bien dice Larrosa, el discurso no puede controlar totalmente al discurso, ya que las posibilidades de significación de todo texto arrastra la fuerza de modificar la gramática en la que es insertado.

En el caso de la especialización, el dispositivo curricular que articula lo disciplinar específico con lo pedagógico didáctico, genera tensiones en la relación de los saberes y sus contextos de producción y transmisión, “agujereando” la gramática institucional que los regula y los vínculos entre los destinadores y los destinatarios.

Ampliación del campo disciplinar, formas de evaluación más autónomas y novedosas, que interpelan la imaginación y la reflexión teórica, son inferencias derivadas del análisis de los materiales de evaluación relevados.

En la consideración de los programas, las evaluaciones y entrevistas realizadas a los cursantes, la lectura e interpretación de las teorías, la problematización y el análisis de los procesos, la escritura analítica o ficcional, propician modos autonómicos en la gestión del conocimiento, que se ponen en evidencia en los materiales analizados.

Respecto del orden regulativo, si bien las reglas del funcionamiento institucional de los posgrados se hallan explícitas en las documentaciones vigentes y en general no se evidencian interrupciones en su funcionamiento, se deslizan no obstante, tensiones y marcaciones inherentes a los sujetos de

las relaciones pedagógico-institucionales; por cuanto alumnos y docentes de los posgrados forman parte de un espacio social y académico, donde juegan sus posiciones en un campo de asimetrías más o menos compartido.

Asimetría y poder

En distintas instancias del proceso investigativo se delinearon formas de relevar datos para el trabajo empírico, consistentes en: a) por una parte entrevistas que se realizaron a un número determinado de docentes del posgrado en el segundo semestre 2014; b) por otra, se recolectaron para el análisis, las actividades de evaluación propuestas por los docentes para relacionar los conocimientos puestos en juego, los modos de enunciación de las problemáticas, las estrategias didácticas expuestas para la resolución de las mismas; también, los resultados de los trabajos de los alumnos, teniendo en cuenta las devoluciones y recomendaciones explicitadas.

En esta dirección, el funcionamiento del orden regulativo, la flexibilización de las relaciones con las formas establecidas del disciplinamiento institucional, crean opciones de autorregulación y posicionamientos independientes, personales, con predominio de la autonomía; no obstante, también se observan tensiones y conflictos entre los sujetos de la relación pedagógica, en términos de ejercicio del poder, resistencia y rechazo a lo que se vive como arbitrario y competitivo entre los espacios profesionales en contacto.

Reconocimiento institucional, autonomía e identidad.

Respecto de cómo perciben los cursantes los trabajos de evaluación, recuperamos algunos de sus opiniones al respecto:

“(En las devoluciones)...las orientaciones son positivas para encontrar y reelaborar ópticas y sentidos diversos en las producciones evaluativas...” “en las devoluciones de los trabajos examinados, encuentro que nuestro aporte personal es contemplado...”.

“...la evaluación fue uno de los momentos en que más aprendí. Requieren de una lectura atenta de la bibliografía, pero de ningún modo se trata de un mero resumen...sino que requiere de un actividad personal que la integra de un modo nuevo entre sí y con las problemáticas que cada uno viene trabajando...”.

En relación con los procesos de subjetivación que se ponen en juego en la actividad evaluativa, segmentan los espacios de clases, por cuanto a las actividades dialógicas y participativas que se observan se suceden otras individuales, de distanciamiento, en las que se propicia la reflexión y conceptualización personales. En la dinámica del proceso de enseñanza hay momentos en de tensión entre los sujetos de la relación pedagógica. Entre las variadas opiniones de los alumnos del posgrado respecto del tema, se identifican posiciones que resultan interesantes y también en algún punto, divergentes:

“...uno posee como adulto y docente con antigüedad un determinado perfil y los profesores el suyo. Coincidir no es necesario. Ellos son los diestros en su disciplina y yo soy una docente que quiere continuar formándose y creciendo en saber para instruir a otros...”.

“...en este punto cada uno de los docentes (que suelen ser muy apasionados en su área) participa de las luchas intestinas en el campo académico y ha tomado posiciones fuertes muy evidenciadas en sus clases y en la elección de la bibliografía; y la situación de poder que

implica una evaluación no facilita la asunción de posicionamientos independientes, si éstos fueran divergentes de los del docente”.

“...hasta el momento he advertido bastante flexibilidad y apertura para con nosotros, los estudiantes...aunque a modo de sugerencia me hubiera gustado que se desarrollara un módulo vinculado a la Literatura Latinoamericana...”.

Diríamos que el auto-reconocimiento de algunos docentes como estudiantes de posgrado, conscientes de la implicancia de este espacio formativo en cuanto a la apertura de nuevas lecturas teóricas, de resultados de investigaciones, de interacciones con pares en diferentes situaciones de intercambio, expresa formas de conocimiento y experiencias que profundizan sus relaciones consigo mismos, con las instituciones, los contextos educativos complejos y la circulación del poder.

Articulaciones y discontinuidades. La teoría y la práctica

Los datos de las entrevistas dan cuenta en general de reconocimientos explícitos y sin retaceos del nivel académico y aportes de las actividades de enseñanza y evaluación. No obstante, no limitan algunas puntuaciones críticas sobre esos mismos procesos. En algún caso asientan su rescate del enfoque cognitivista en los estudios del lenguaje y la didáctica, cercanos a la concepción de la “lingüística aplicada”. A continuación, registramos las voces de las docentes-alumnas:

“...Considero que las actividades de evaluación en su mayoría, han guardado gran correspondencia con lo transitado durante la instancia del cursado y lo que es mejor nos ha permitido articular nuestras producciones o reflexiones con el quehacer diario del aula, esto es con propuestas situadas en el ámbito escolar, sobre todo en lo que

atañe al nivel medio, pero no advierto tanta conexión con el nivel terciario o superior no universitario”.

...”Respecto de la alfabetización y el currículo, tuvimos oportunidad de aproximarnos sólo a la línea de la psicogénesis, cuando hubiera sido interesante conocer un poco más el campo de investigación y trabajo de “conciencia fonológica” desarrollada en Argentina por referentes como Ana María Borzone de Manrique y que tan en boga se encuentra actualmente. De hecho, muchos institutos de formación docente adhieren a ese paradigma y no al de Ferreiro. Como que durante ese módulo noté un sesgo en la propuesta, sin mucha posibilidad de ruptura o apertura”.

Los tiempos de la formación

La temporalidad atraviesa el espacio y el funcionamiento del cursado en distintas instancias del proceso, constituyendo una marca de las condiciones y requerimientos del dispositivo formativo. El tiempo de quienes deben trasladarse desde distintos lugares del país para asistir a los seminarios, el tiempo de duración de la carrera, asumido a priori por quienes han decidido cursar la especialización, los plazos para la entrega de los trabajos de evaluación y/o de los coloquios, son elementos relevantes para tener en cuenta en el análisis:

“...por momentos cuesta sobrellevar la cursada en tiempo y forma porque el material de lectura es pertinente pero abultado y no siempre se corresponde sino que se yuxtapone a los ritmos y demandas de nuestras tareas diarias”.

Estos aspectos o condiciones significan quizá que la propuesta de la carrera en relación con sus disciplinas, códigos, símbolos y significados le han

otorgado identidad y estatus profesional. Podemos así sostener que el dispositivo en tanto discurso rebasa la gramática que lo condensa, agujereada por las voces de los protagonistas del texto y las prácticas formativas.

Bibliografía

Alterman, N., Coria, A. et al. (2012). *Cuando de enseñar se trata.... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.

Bernstein, B y Díaz M. (1985). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”. *Revista Colombiana de Educación*. N° 15.

Bourdieu J.P. y Passeron (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza*. 2da Ed. Minuit.

Birgin A, Dussel I. et al. (1998). Comps: *La Formación Docente*. Serie Flacso. Ed. Troquel. Buenos Aires.

Herrera de Bett, Graciela (2009). “El posgrado en la formación docente. La Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Publicación Congreso El Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria. Legados, Conflictos y desafíos”. UNCba.

Larrosa Jorge (2007). *La experiencia de la lectura*. Fondo de cultura económica. México.

Rockwell E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós. Buenos Aires.