

**IX Jornadas de Investigación en Educación:
Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa.**

Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015

CIFYH - ECE

Reflexiones sobre el entrecruzamiento de la lógica de construcción de una propuesta de enseñanza para la formación docente en entornos virtuales, los sujetos escolares, sus claves de recepción

Basel, Paula

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 INFD en el presente períodoⁱ. En estos momentos más de 200.000 docentes de todo el país están 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.

En esta ponencia nos centramos en el análisis de 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*ⁱⁱ, 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-ducativa) del Instituto Nacional de Formación Docente (MEN).

Nos interesa avanzar, especialmente, en la reconstrucción analítica de algunas categorías, claves de recepción y resonancias que nos permiten comenzar a reconocer y comprender de qué manera las clases, materiales y recursos seleccionados 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 docentes (Coria, 2012).

Metodológicamente, para esa reconstrucción categorial el estudio explora el dispositivo didáctico construido y los 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 el análisis en 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 interpretados como 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 y criterios pedagógico-didácticos que subyacen en la construcción de las clases...

En el proceso de construcción de las clases de la asignatura “Prácticas de enseñanza con TIC” es posible reconocer que se recuperan otras producciones del MEN imaginadas y planeadas para docentes desde la intencionalidad de que las y los maestros se apropien de las propuestas curriculares, dialoguen con los materiales y los recreen, en tanto materiales abiertos que se irán completando con la experiencia de los docentes. Esta preocupación (reiteradamente expresada en documentos del MEN a partir del 2003-2004) refiere a una pregunta por los procesos de apropiación de los docentes.

Analia 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”, vinculadas a su campo de referencia didáctico, y las expectativas de los docentes y sus prácticas de enseñanza habituales?

Un primer análisis de las clases de la asignatura seleccionada, para este estudio de caso, permite reconocer la preocupación por ofrecer a los destinatarios/docentes de esta especialización alternativas que intentan abrir distintas discusiones pedagógicas respecto de las prácticas de enseñanza en la escuela primaria y la inclusión de las tecnologías. En este sentido, puede resultar clave la pregunta: ¿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 como “buenas excusas” para avanzar en las discusiones pedagógicas parecen ser un camino posible que forma parte de una hipótesis de trabajo de las autoras. En los textos construidos es posible reconocer que en el cuidado de cada detalle se proponen “asuntos” que ameritan una reflexión didáctica, ética y política. Por ejemplo, desde el título de la Clase 1 (“Enseñar, una práctica cultural”) y el motivo con el que se propone comenzar a conversar (uno de los sueños de Akira Kurosawa inspirado en la relación de un aprendiz que intenta seguir los pasos de su maestro), 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 interrogado desde algunas categorías teóricas que se despliegan en la primera clase, como la idea de “apropiación” desde la perspectiva de Elsie Rockwell (2005) entendida como pluralidad de usos y multiplicidad de interpretaciones. La apropiación tiene sus límites pero es al mismo tiempo una producción inventiva, una forma de construcción creadora del sentido. 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, desde una visión más amplia que la de un “artefacto” que hay que saber usar. En esa clave de lectura se conceptualiza la enseñanza como un acontecimiento: “el acontecimiento de la enseñanza rompe los muros del intenso encuentro que imaginamos y promovemos en nuestras aulas (esas con mucha historia y altamente familiares) y se expande, amplifica en otros espacios que incluyendo la virtualidad, son aulas menos conocidas y frecuentadas, pero que hoy son sin dudas lugar de encuentro” (Clase 1).

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).

En cada clase se inicia y propone “un motivo” para comenzar a conversar y se sugiere hacer una pausa para detenerse, dejarse conmover y compartir sentidos a partir de narrativas literarias y obras de la cultura 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, hacen que lo evidente lo sea menos. El supuesto que subyace parece ser: no decirlo todo, insinuar, sugerir, mostrar a medias, 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.

En las clases se incluyen también propuestas para la enseñanza en la escuela primaria variadas, desafiantes, construidas desde un enfoque narrativo. Esta decisión se sostiene (y explicita) en la posibilidad de contar, de narrar, de ordenar una secuencia de contenidos con la estructura de un relato, como un modo de contribuir a resituar la práctica de enseñanza en una dimensión más humana y cultural. En la Clase 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 este sentido, las formas narrativas tienen un papel en la “organización de la experiencia”. Los relatos imponen una forma de la realidad. Los relatos pueden transformarnos.

Las propuestas 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, 2012). 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. 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 construidos desde marcos “aplicacionistas” (Coria, 2012) o de aquellos que llegan a ser, como señala Terigi, “materiales a prueba de docentes”, imposibilitando su “accesibilidad didáctica” (Terigi, F., 2004).

Algunas categorías, claves de recepción y resonancias en tutores/as y maestros/as a partir de la lectura de las clases...

En este apartado recortaremos dos categorías analíticas, reconstruidas a partir de las lecturas e interpretaciones que realizan tutores/as y maestros/as de las clases. La primera de ellas se vincula al *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 -aún en proceso- permite ir reconociendo efectos del dispositivo didáctico construido cuyas dimensiones no estuvieron totalmente anticipadas de antemano y asimismo encontrar lugares especulares en los cuales los maestros o tutores pueden quedar habilitados para su imaginación hacia su propio pasado o hacia novedosas prácticas presentes-futuras, por la habilitación para actuar que suponen.

Reconocimiento de la subjetividad...los sujetos escolares, sus recuerdos y memorias, sus 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. En esa dirección, se trata de reconocer biografías individuales al mismo tiempo que el peso de *representaciones sociales configuradoras de estos modelos, en tanto escuela y docentes* constituyen instituciones histórica y socialmente determinadas (Edelstein y Coria, 1995: 23).

Las clases fueron pensadas para que cada docente pueda 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 accesibles (aun debiendo sortear condiciones de accesibilidad en ocasiones adversas). 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 tutores/as y maestros/as:

01. Foro: "Los sueños de Kurosawa..."

Queridos/as colegas,

Este foro es una oportunidad para acercarnos a aquellos que se encuentran en lugares distantes al nuestro y tender puentes. ¿Cómo nos gusta que nos llamen? ¿De qué cosas disfrutamos? ¿Qué nos emociona o alegra? Podrían ser algunas puntas para empezar a desovillar.

Por otro lado (y no tanto) el foro que nos convoca tiene como nombre "Los sueños de Kurosawa". La invitación se hace más amplia entonces, los invito también a compartir cuáles son sus sueños, detrás de quién/qué están caminando, cuál es el sol que los inquieta... **Estoy segura de que al inscribirse en esta carrera algo de ustedes entró en movimiento y se despertó un deseo. ¿Se animan a contar qué esperan y sueñan?**

El corto "Cuervos" es parte de una película del cineasta japonés Akira Kurosawa, es uno de los sueños que conforman una película más larga. Cada uno de nosotros tiene sueños que nos emocionan, interpelan y movilizan, que nos hacen imaginar otros mundos más allá de lo que vemos. Al elegir este video como "Motivo para comenzar a conversar" miramos a las TIC como espacio de sueños, como puerta de ingreso a nuevas experiencias, como posibilitadoras de la apertura a otros mundos culturales.



¿Empezamos? ¡Empecemos!

Amelia (Tutora)

01. Foro: "Los sueños de Kurosawa..."

Hola a todos:

Me llamo Cintia, tengo 31 años y vivo en Las Varillas, Provincia de Córdoba. Me desempeño como maestra de música en una escuela primaria hace casi diez años, aunque también soy profesora para la enseñanza primaria e inicial. Estoy casada, tengo una hija de 11 años, un hijo de 4 y tres perros.

Al igual que a Laura me encanta viajar y conocer distintos lugares, paisajes y culturas pero sobre todo disfrutar con mi familia. Cuando vi el corto "Cuervos" y pensándolo desde la música, recordé mi viaje al norte de nuestro precioso país y cómo a medida que iba recorriendo cada pueblito, muchas canciones que mi viejo me enseñó desde chiquita, cobraban sentido. Ahora puedo cantar "Me gusta Jujuy", "Luna Tucumana", "La Pomeña" y tantas otras canciones que describían lugares que quedaban sujetos a mi imaginación y que ahora se volvieron realidad.

Las canciones nos hacen viajar, nos hacen reír y llorar al igual que una pintura.

¡Hasta pronto!

Cintia (Las Varillas, Córdoba)

Bernard Charlot (2007) se pregunta por la propia relación de los docentes con el saber: ¿Por qué los maestros y maestras van todos los días a la escuela y deciden enseñar a los niños? ¿Piensan con entusiasmo en su tarea o más bien están pensando "otro día más teniendo que aguantar a estos alumnos"? ¿En qué están pensando cuando deciden ingresar, por ejemplo, en una postulación docente? ¿Cuál es el sentido para cada maestro de estudiar, de aprender y comprender?

Estas son cuestiones vinculadas al sentido de enseñar y estudiar y comprender, pero hay otro elemento a considerar: el placer de enseñar, el placer de estudiar, el placer de comprender. Para Charlot no existe educación, no existe aprendizaje sin esfuerzo, sin aplicación, y sin placer. Entonces, trabajar sobre el sentido en un proyecto de formación docente es trabajar sobre las mediaciones y sobre la relación con el saber. Como en las intervenciones que realizan estas dos tutoras a partir de su propia lectura de la Clase 1, del sueño de Akira Kurosawa y de las voces de las y los maestros que van poblando el aula en la virtualidad:

01. Foro: "Los sueños de Kurosawa..."

¡Hola querido grupo!

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, ese lugar de únicos maestros de una escuela festejando su primer día del maestro, o docente de una escuela urbana en zonas con situaciones difíciles o maestro que trabaja con adultos que día a día se acercan tras el sueño de terminar la primaria, o docente de una escuela poblada de alegrías y de temas dolorosos, o tallerista... en eso pensaba.

En el lugar desde el que cada uno escribe en ese rato que se regala para encontrarse con nosotros y no dejo de emocionarme y agradecer por esta posibilidad.

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. Cuando hablo de otros mundos, digo por ejemplo, al mundo del arte. Cecilia nos acercó una imagen de un pintor que a ella le gustaba y nos contó por qué le gustaba. A través de las TIC podemos acercarnos al mundo de Botero y que ese mundo se vuelva también parte de nuestro mundo, como el aprendiz que entra en el cuadro de Van Gogh y ya lo que era un cuadro, se vuelve su realidad, el lugar por el que él camina. El mundo del pintor, se vuelve su propio mundo....

Amelia (Tutora)

01. Foro: "Los sueños de Kurosawa..."

Buenas tardes colegas,

¡Qué lindo es comenzar a leerlos!

Bienvenida Leticia, gracias por dar los primeros pasos en esta ronda de presentaciones.

Me pareció muy interesante lo que relataste en relación a 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.

Estoy cerquita para acompañarlos, sólo tienen que comenzar a dar el primer paso, haciendo click en "Responder" y sumergirse en esta aventura.

¡Los/as espero!

Carolina (Tutora)

En la Clase 2 (“El camino de un maestro”), aparece el sentido de este espacio, tiempo y lugar en el trayecto formativo para compartir huellas en las propias biografías a partir de El libro de las preguntas, de Pablo Neruda: “Entonces, de la mano de las preguntas de Neruda y con la reconstrucción de su vida a la que Ferrer convoca, abrimos el espacio de esta clase para preguntarnos por nosotros mismos, por nuestras experiencias vitales y de formación para enseñar, por los maestros que tuvimos y que actuamos, a veces sin darnos cuenta. Compartimos también una voluntad deliberada por entrar a nuestras historias de maestros a través del acto de preguntar desde la poesía y de las imágenes de objetos, todos ellos también con historia...” (Clase 2, pág. 3).

Las palabras y la práctica del Maestro Iglesias dan 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 su relato 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 podemos analizar el modo en que resuenan en tutores/as y maestros/as sus referencias constantes al habla cotidiana, plena de belleza y cercana a las experiencias y a las emociones de los niños y niñas de su escuela unitaria: “testimonio directo de cuanto puede el niño campesino, de cuanto es y de cuanto le retacean o roban”. Como en la intervención de esta tutora que invita a los docentes a reconstruir recuerdos de sus propias biografías escolares y analizar experiencias que dejan “huellas” en su historia de vida, de aprendizaje y de enseñanza:

02. Foro: "Huellas de encuentros..."

Querido grupo,

Hoy iniciamos la segunda clase de materia *Prácticas de enseñanza con TIC* de la Especialización Docente en Educación Primaria y TIC: “El camino de un maestro”. **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.**



En esta oportunidad, vamos a conocer algunos hitos de la historia de vida del Maestro Luis Iglesias a partir de un documental elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente. La invitación es que puedan mirar el recorrido de este gran maestro, con condiciones y tecnologías de su tiempo y reconocer las marcas que esas prácticas dejaron en las trayectorias de quienes pasaron por su escuela.

Como verán, nuestro 'motivo para comenzar a conversar' es un libro de Pablo Neruda, ilustrado por Isidro Ferrer. "El libro de las preguntas" habilita una experiencia estética y sensible, nos puede sorprender, emocionar, conmover. Es una oportunidad para seguir pensando la enseñanza desde el propio deseo de seguir aprendiendo, preguntando....

Luego de que puedan transitar por esas intensas y profundas preguntas de Neruda y dejarse atravesar por la historia de vida de Luis Iglesias, los 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 miraras 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)

Identificaciones docentes y autorización para la acción... experiencias e invención didáctica en las escuelas

Otra categoría analítica que fue posible reconstruir tiene que ver con 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 2003/2004 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 nuevo contexto normativo se intentó pensar la enseñanza en la clave de tramitar 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, 2012: 159). En ese escenario, se producen dos variaciones sustantivas que condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que recorre las producciones curriculares en este periodo: 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 para la apropiación de los mundos culturales.

Por otro lado, pensar la lectura de las clases como una práctica cultural 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.

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).

En este sentido, colocar la relación educativa bajo la tutela de la experiencia (y no de la técnica, por ejemplo, o de la práctica) no es otra cosa que 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). Es posible reconocer indicios de ese “demorarse” en esa interrupción, en las palabras de estas maestras:

02. Foro: "Huellas de encuentros..."

Buenas noches colegas!

La historia del Maestro Iglesias me lleva a reflexionar sobre qué tan profundas pueden ser las huellas que dejamos en nuestros alumnos, cuánto bien o no podemos hacer con nuestras palabras o nuestras acciones.

Comparto con ustedes una parte de mi historia escolar. Yo llegué a la provincia del Chaco al iniciar mi cuarto grado, provenía de la ciudad de Buenos Aires, ya por mi forma de hablar era motivo de burlas y risas de mis compañeros. **Mi señorita, de la cual no recuerdo el nombre, ni su aspecto, cosa rara porque de todas mis docentes guardo imágenes en mi memoria o sus frases o su apariencia o el tono de voz, me recalca mis errores de dicción ya que en lugar de “ll” usaba “y” pero esto era solo al hablar.** La maestra continuamente me llamaba la atención o hacía comentarios como: “ya no estás en Buenos Aires, habla bien!” o “no aprendes más!, como te cuesta asimilar lo que te digo!” **Todo esto hacía que no quisiera hablar, no quería participar de nada ni en nada por miedo a equivocarme...**

Pero un día mi maestra faltó por problemas de salud y me enviaron al salón de tercer grado donde daba clases la señorita Graciela, delgada, alta, siempre estaba bien maquillada, impecable, tenía un trato muy afectuoso con sus pequeños. Recuerdo que a la última hora de clases se destinaba tiempo a la lectura en voz alta y todos leímos un párrafo de un cuento. **Terminó la clase y fui a casa sintiéndome muy bien: por primera vez no había molestado mi forma de hablar, como si la seño no se hubiera dado cuenta.** Tiempo después las maestras preparaban el acto del Día del Maestro, era un gran acontecimiento. Una siesta llega al salón la señorita Graciela y le pide a mi maestra conversar conmigo, la idea era que recitara una poesía porque ella consideraba que tenía un tono de voz muy cálido y perfecta entonación. (...) **Esa fue la primera poesía de otras cien que me tocó recitar en público hasta finalizar mi escolarización. La seño Graciela me enseñó a tener confianza en mis posibilidades y que no importaba tanto como hablara sino lo que quería transmitir. Esta experiencia marcó mis prácticas para bien. Me gusta pensar si quiero ser una señorita de la cual no se recuerde el nombre o una seño Graciela que no se olvida a pesar del tiempo!**

María Angela (Barranqueras, Chaco)

02. Foro: "Huellas de encuentros..."

Buenas noches a todos y todas!

Yo asistí durante los primeros grados a una escuela (no voy a dar el nombre), en la cual no tuve buenas experiencias, los docentes tenían favoritismo por los alumnos que tenían dinero y el resto de los alumnos éramos invisibles, no me sentí identificada con la institución durante esos años. Afortunadamente por cuestiones de trabajo de mi papá nos mudamos a una zona rural. Primero me sentí muy triste, una casa en el campo, una escuela 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 que me parecía tan horrible, 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 Iglesias, así como ellos recuerdan a su maestro, yo recuerdo al mío. (...) Si no fuera por él nunca hubiera llegado a este camino, y no sería quien soy. Fue un maestro que se reinventaba cada día, seguramente leyó a Luis Iglesias porque para mí fue el mejor (...) Quisiera ser algún día alguien como estos grandes maestros, que son para mí, héroes anónimos, a muchos nadie los conoce pero ellos transforman vidas...

Anabel (Guaymallén, Mendoza)

Reflexiones finales (provisorias)

En este trabajo intentamos avanzar en la reconstrucción analítica de algunas categorías, claves de recepción y resonancias que nos permiten comenzar a reconocer y comprender de qué manera las clases, materiales y recursos seleccionados en esta 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.

Las clases 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.

La pregunta acerca de las posibilidades de incidir en los procesos de innovación escolar 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 las clases podría ser pensada también 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, los colectivos docentes, la experiencia. Porque analizar la educación como experiencia implica 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).

Bibliografía

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 presentada en el 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.

Coria, A. (2006b). "Ninguna propuesta curricular, en sí misma, garantiza cambios". En *Educación en Córdoba*. Año 6, Nro. 14, Abril. Córdoba: UEPC.

Coria, A. (2008). "La gestión curricular: dinamizar procesos de desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Desafíos didácticos y pedagógicos". Conferencia. En Seminario Regional de Gestión Educativa "Gestión de Políticas Públicas de Nivel Primario". FOPPIE-UE-MECYT.

Coria, A. (2012). "Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)". 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.

Coria, A. (2014). 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.

Coria, A. (2014). 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.

Coria, A. (2014). 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: Ministerio de Educación de la Nación.

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

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

Larrosa, J. (2010). "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia". En Contreras Domingo, José y Pérez de Lara Ferré, Nuria (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.

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.

ⁱ Proyecto de investigación (2015): "Especialización en Educación Primaria y TIC: un estudio exploratorio sobre las experiencias de maestros y las mediaciones en espacios formativos virtuales". Directora del proyecto: Dra. Adela Coria. Estudio exploratorio radicado en el área de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

ⁱⁱ Las clases de la asignatura *Prácticas de enseñanza con TIC* fueron elaboradas por la Dra. Adela Coria (Prof. Titular de la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC), en colaboración con las Lic. Paula Basel y Mariana Palmero.