

# Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



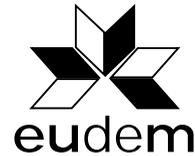
CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

### Autoridades:

Decana: Dra María del Carmen Coira

Vicedecana: Dra. Silvia Sleimen

Secretario Académico: Mag. Juan Ferguson.

Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Marta Arana

Secretario de Extensión: Prof. Pablo Coronel

Secretaria de Coordinación: Mag. Gerardo Portela

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Mónica Marinone

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Prof. Graciela Molina (+)

AÑO VII – N° 9

Septiembre - 2016

ISSN: 1853 - 1318

ISSN en línea: 1853 - 1326

### Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Arq. Emilio Polo

Fotografía tapa: residencia en barrio San Telmo - Buenos Aires, Argentina - Arq. Emilio Polo.

Fotografía interior: residencia en barrio San Telmo -Buenos Aires, Argentina- Arq. Emilio Polo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

Este número de la revista fue financiado con un subsidio de la Södertörn University, Estocolmo. Suecia.

## **REVISTA DE EDUCACIÓN**

**Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata**

**DIRECTOR:** Luis Porta (UNMDP/CONICET)

**SECRETARIA:** Laura Proasi (UNMDP)

**Canje Institucional:** María Alicia Hernández (UNMDP)

**Auxiliar administrativa:** Marina Ferrari (UNMDP)

### **COMITÉ EDITORIAL**

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendía (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

### **COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL**

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

María Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

• ARTÍCULOS

Sumario

• ENTREVISTA

• RESEÑAS  
libros

• RESEÑAS  
encuentros

• EVENTOS

<b>Editorial</b> .....	5
<b>BLOQUE 1: Dimensionalidades emergentes en la investigación educativa y la teoría pedagógica</b> .....	11
<i>¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto.</i>	
Deborah P. Britzman.....	13
<i>Mi camino decolonizante: Una experiencia sobre la pertenencia y el devenir.</i>	
Malba Barahona.....	35
<i>“La pedagogía del malestar” y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social.</i>	
Michalinos Zembylas.....	59
<i>Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida.</i>	
Luk Van Langenhove   Rom Harré.....	77
<b>BLOQUE 2: Dimensionalidades pedagógicas, políticas y culturales de la educación</b> .....	97
<i>Historia y fundamentos epistemológicos de la línea de pedagogía. Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás.</i>	
Alejandra Rico   Hernán Buitrago   Mario Bergara   Germán Vargas   María Esther Páez   Néstor Noreña   Adriana Clavijo   Gladys Galvis   Manuel Sanabria   Ana E. Castañeda   Marthay Ayala.....	99
<i>Desafíos e interrogantes de la evaluación institucional en América Latina.</i>	
Liliana Goncalves   Celia Sigal.....	121
<i>Perspectiva de género en la educación y el perfil del docente del siglo XXI.</i>	
Ana Cecilia Osorio Cardona.....	135
<b>BLOQUE 3: Dimensionalidades didácticas: narrativas y formación docente</b> .....	147
<i>Las prácticas del profesorado: sus aportes a la investigación y a la didáctica.</i>	
Vilma Pruzzo.....	149
<i>Desarrollo del pensamiento crítico, a través del currículo crítico.</i>	
María Guadalupe García Castañeda.....	169
<i>Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias.</i>	
Raúl A. Menghini.....	179
<i>La cibercultura en las comunidades de práctica: La experiencia de un blog.</i>	
Mercedes del Pilar Rodríguez Camargo   María Ceci Ibarra Mogollón.....	189
<i>Emociones, círculo de conversación y confianza en la enseñanza universitaria.</i>	
Diego Vallejo.....	203
<b>BLOQUE 4: Dimensionalidades específicas de la didáctica: enseñanza y aprendizaje en las disciplinas</b> .....	223
<i>El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en historia. Una investigación centrada en las primeras prácticas de aula.</i>	
Sonia Bazán   Silvia Zuppa.....	225
<i>Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia.</i>	
Miguel A. Jara   Graciela Funes.....	241
<i>La enseñanza de la ciudadanía a partir de contenidos curriculares comunes. Un aporte a la investigación sobre la formación docente y los modos de vincularse a los contextos de las prácticas.</i>	
Mariela Coudannes Aguirre   Carlos Andelique.....	255
<i>Geogebra como recurso didáctico para la comprensión y aplicación de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner.</i>	
Teodoro Almirico Avalos   Alejandro Cruzata Martínez.....	271
<i>¿Qué cualidades de aquellos buenos docentes que tuve reconozco en mí? Un estudio con egresadas del profesorado en matemática de la Universidad Nacional de Rosario.</i>	
Natalia Sgreccia   Mariela Cirelli   María Beatriz Vital.....	297
<i>Metodología innovadora para la práctica de ejercicios físicos.</i>	
Omar Josías Cruz Huaranga   Miriam Encarnación Velázquez Tejeda.....	317
<i>La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú.</i>	
Margarita Rojas Cáceres   Alejandro Cruzata Martínez.....	337
<i>Validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (UNC).</i>	
María C. Tomatis   María S. Burrone   Daniel Romero   María L. Novella   Mariano Olivero   Ana M. Antuña   Marcela Lucchese   Julio Enders   Alicia Fernández.....	357
<i>El “giro decolonial” y la educación en américa latina: conversaciones con Eduardo Restrepo.</i>	
Francisco Ramallo.....	371
<i>Las políticas públicas en educación. Desafíos de la educación argentina en la actualidad</i>	
Jonathan Aguirre.....	383
<i>La producción de conocimiento didáctico.</i>	
Laura Proasi.....	390
<i>Reseña del IV° Encuentro Nacional y I° Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, 14; 15 y 16 de Septiembre de 2015..</i>	
Mariela Senger.....	399
.....	408

Presentamos el **número 9** de nuestra **Revista de Educación**. Hemos logrado a través del tiempo la consolidación de un proyecto editorial que ha posicionado a nuestra revista dentro del campo de producción y comunicación de lo que se investiga y reflexiona en el campo de la educación. Esta consolidación ha estado asociada también a la institucionalización de grupos y proyectos de investigación dentro de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), la realización del Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado; las Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación; las Jornadas sobre Pedagogía de la Formación y las de Didáctica del Nivel Superior. Sumado a esto, la publicación de dos colecciones de libros y la publicación de una revista de manera conjunta con la Universidad La Gran Colombia -Entramados, Educación y Sociedad-. Este esfuerzo, en muchos casos personal de los investigadores y docentes que forman parte del CIMED, resignifica formatos de trabajo, participativos y horizontales, en pos de generar instancias colaborativas que redundan en producciones potentes en el campo de las Ciencias de la Educación.

Este número de la revista cuenta con contribuciones locales e internacionales que ponen en el centro de la escena problemáticas vigentes y emergentes. Desde perspectivas teóricas y conceptuales y miradas epistemológicas y metodológicas diversas profundizan aspectos centrales en el campo de la educación.

Hemos dividido la revista en 4 grandes bloques. El primero: **Dimensionalidades emergentes en la investigación educativa y la teoría pedagógica**. Este bloque está conformado por cuatro interesantes traducciones que debaten temas emergentes en el campo de la investigación y la teoría pedagógica. El primero de ellos, ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto de **Deborah Britzman** (traducido por **Juan Gómez** y **Leandro Calandra**) examina los aportes de la teoría queer para la educación, para repensar la pedagogía y el conocimiento, en particular lo que llama “técnicas para hacer sentido y señalar lo que descarta o no puede tolerar saber”, centrándose en tres “insistencias” metodológicas de la teoría queer: lo que entiende como “estudio de los límites”, “estudio de la ignorancia”, y “estudio de las prácticas de lectura”.

El segundo artículo de este bloque *Mi camino decolonizante. Una experiencia sobre la experiencia y el devenir* de **Malba Barahona** (traducido por **Juan Gómez** en colaboración con **Florencia Vasque**) da cuenta de un trabajo auto-etnográfico a partir de una colección de experiencias vividas como actos políticos y conscientes para manifestar su emancipación y decolonización. Para este fin, la autora identifica tres momentos formativos: trasladándose de ser chilena a convertirse en latina, de ser estudiante de doctorado a ser investigadora, y pasando de ser profesora de lengua a mediadora cultural. Barahona nos otorga su opinión sobre existir “entre medio”, lo que sugiere una conexión fuerte al concepto de identidad transnacional, es decir, adoptar algunas prácticas culturales de la nación huésped mientras conserva su identidad nacional chilena.

El tercer artículo de este bloque de **Michalinos Zembylas (traducido por Estefanía Grasso y Fiorella Lunghi)** denominado: “*La pedagogía del malestar*” y *sus implicancias éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social*, considera las implicaciones éticas de involucrarse en una pedagogía del malestar, tomando como punto de partida las reflexiones de Butler sobre violencia ética y normas. El autor muestra cómo éste intento se encuentra lleno de tensiones las cuales no pueden, si acaso, ser resueltas fácilmente. Para abordar estas tensiones, el autor ofrece primero un breve resumen de la noción de la pedagogía del malestar y discute su relevancia junto con la idea de Foucault acerca de la “ética del malestar” y la promesa de un “aula segura”.

El cuarto y último artículo de este bloque de **Luk Van Langenhove y Rom Harré** “*Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida*” (traducido por Silvina Pereyra y supervisado por Claudia de Laurentis) explora los modos en los que los estudios biográficos y el análisis del discurso están relacionados. Los autores parten del concepto de posicionamiento. En segundo término, ponen el foco de atención sobre las diferencias entre oralidad y literalidad. Seguidamente, argumentan que la presente ambigüedad del concepto del *yo* y los conceptos relacionados a individuación, biografía, e identidad emerge de la idea errónea de que la biografía literaria puede ser utilizada como modelo para comprender el relato biográfico.

En el marco del segundo bloque de artículos: “**Dimensionalidades pedagógicas, políticas y culturales de la educación**” encontramos tres artículos que abordan temáticas ligadas a perspectivas epistemológicas, evaluación institucional y perspectiva de género en la educación. Es así que el artículo de **Alejandra Rico, Hernán Buitrago** y otros autores denominado *Historia y fundamentos epistemológicos de la línea de Pedagogía*, reflexiona sobre resultados del trabajo colectivo de los miembros de la Línea de Pedagogía de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. El trabajo resalta la apuesta por el programa formativo de reflexionar, discutir y profundizar, sobre el pensamiento pedagógico dominicano-tomista, pedagogías contemporáneas y emergentes, pensamiento pedagógico latinoamericano, investigación curricular, prácticas pedagógicas, evaluación y didáctica.

El artículo de **Liliana Goncalves y Celia Sigal** cuyo título es *Desafíos e interrogantes de la evaluación institucional en América Latina*, contribuye a la discusión en torno a la evaluación institucional en establecimientos educativos como una herramienta para la mejora institucional. Para ello, analiza el modo en que se diseñan o proponen acciones de Evaluación Institucional desde los Ministerios de Educación u Organismos Oficiales de evaluación en América Latina.

Finalmente, en este segundo bloque la autora colombiana **Ana Cecilia Osorio Cardona** en su: *Perspectiva de género en la educación y el perfil del docente del siglo XXI*, presenta algunas reflexiones sobre la perspectiva de género en la educación y el papel fundamental de los maestros del siglo XXI a partir de una posible discusión en algunos ámbitos de la educación de su país -Colombia-, en especial para quienes tienen la responsabilidad de liderar la discusión y tomar decisiones en el campo de la educación.

El tercer bloque de la revista: **Dimensionalidades didácticas: narrativas y formación docente** aborda cuestiones del campo de la didáctica, el currículo, la tecnología y la formación de residentes. En este sentido, el artículo de **Vilma Pruzzo** denominado: *Las prácticas del profesorado: sus aportes a la investigación y la didáctica*, recupera una investigación centrada en la práctica de la enseñanza. Los resultados reconocen lo que la autora denomina “enseñanza irrelevante” caracterizada por mediaciones discursivas heteroestructurantes, banalización del saber, pérdida de la comprensión y de la experiencia y la resultante final de la pérdida del sujeto.

El artículo de **María Guadalupe García Castañeda** *Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico*, describe una experiencia sobre el desarrollo del pensamiento crítico, basado en el currículo crítico. La misma, se llevó a cabo con once estudiantes de Comunicación Social y Psicología en una universidad situada en el Norte de Colombia a los que se les permitió analizar recortes de realidad relacionados con las situaciones sociales y políticas que atraviesa Colombia.

**Raúl Menghini** en, *Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias*, examina la utilización de las narrativas en los procesos de formación de docentes, su potencialidad para desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura, la lectura y el análisis. A partir de diferentes retazos narrativos en distintos momentos o instancias de la formación va reconstruyendo momentos vinculados a la enseñanza y la evaluación en contextos de residencia.

El artículo *La cibercultura en las comunidades de práctica: la experiencia de un blog*, de **Mercedes Rodríguez Camargo y María Ceci Ibarra Mogollón** conecta, a partir de los resultados de una investigación, cuestiones ligadas a la experiencia de una comunidad de práctica de jóvenes en la universidad con contextos de cibercultura y a partir del desarrollo de blogs para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos.

Finalmente, en este bloque, el artículo de **Diego Vallejo** denominado: *Emociones, círculo de conversación y confianza en la enseñanza universitaria*, reflexiona sobre la experiencia emocional relacionada con la conversación en círculo en el aula de la Educación Superior a partir de miradas teóricas relacionadas a paradigmas alternativos que permiten lo que el autor denomina “la emergencia de otro como recurso”.

El cuarto y último bloque de la revista: **Dimensionalidades específicas de la Didáctica: enseñanza y aprendizaje en las disciplinas**, recupera ocho artículos que, provenientes de campos específicos de la enseñanza, presentan resultados de investigaciones, reflexiones y apuestas centradas en la investigación en diferentes niveles del sistema educativo. Los tres primeros artículos del bloque, centrados en la enseñanza de la Historia y el resto recupera la enseñanza de las Matemáticas, la Educación Física, la comprensión lectora y la educación médica. El primero de ellos cuyas autoras son **Sonia Bazán y Silvia Zuppa**, denominado: *El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en Historia. Una investigación centrada en las prácticas de aula*, presentan el recorrido realizado en conjunto, entre el Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia (GIEDHIS) y la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las autoras se proponen identificar, categorizar y abordar problemas acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia reconociendo como categorías centrales las de “*conocimiento didáctico del contenido*” y “*acción y razonamiento pedagógicos*” en un interés por producir instancias potentes de formación que conciben a la enseñanza como un oficio y como arte de representación.

El artículo *Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia* de **Miguel Jara y Graciela Funes** presenta algunos aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación que está en pleno proceso en la Universidad Nacional del Comahue y que tiene como objetivo el de indagar aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital.

El trabajo de **Mariela Coudannes Aguirre y Carlos Andelique**, denominado: *La enseñanza de la ciudadanía a partir de contenidos curriculares comunes. Un aporte a la investigación sobre la formación docente y los modos de vincularse a los contextos de las prácticas*, toma como desafío de investigación el analizar las problemáticas que surgen en el aula a partir de la incorporación de los Contenidos Curriculares Comunes en tres escuelas de la ciudad de Santa Fe, Argentina. En este sentido, aportan al debate en torno a las disciplinas escolares en el currículum y cuestiones ligadas a las prácticas de aula superadoras del paradigma moderno positivista sobre el que se ha fundado la escuela argentina.

El trabajo de **Teodoro Almerico Ávalos y Alejandro Cruzata Martínez** cuyo título es: *Geogebra como recurso didáctico para la comprensión y aplicación de los Teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner*, presenta los principales resultados de una investigación aplicada proyectiva que estudió la comprensión y aplicación de estos teoremas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa “Ernesto Diez Canseco” para lo cual se asumió el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo educacional. El artículo propone una estrategia didáctica basada en el empleo del software educativo *GeoGebra* y un modelo de razonamiento geométrico para resolver las dificultades detectadas.

En ¿Qué cualidades de aquellos buenos docentes que tuve reconozco en mí? Un estudio con egresadas del profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario, sus autoras **Natalia Sgreccia, Mariela Cirelli y María Beatriz Vital** recogen las representaciones de cuatro egresadas del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario acerca de cualidades de docentes memorables por ellas reconocidos al iniciar su carrera de grado. Presentan resultados de un estudio cualitativo que emplea la técnica de grupo de discusión como instrumento metodológico. Los resultados indican una marcada semejanza entre las cualidades destacadas en sus docentes memorables y las propias, subrayándose la exigencia, responsabilidad y paciencia.

El artículo de **Omar Josías Cruz Huaranga y Miriam Encarnación Velázquez Tejeda** denominado *Metodología innovadora para la práctica de ejercicios físicos presenta una investigación vinculada a la didáctica de la Educación Física* a partir de un estudio cualitativo en estudiantes del Nivel Secundario. En este sentido, se realiza una propuesta didáctica novedosa que orienta al docente y al estudiante hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje cualitativamente superior en las formas de pensar, sentir y hacer en el desarrollo de las competencias motrices del estudiante.

En el artículo *La comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria en Perú*, sus autores **Margarita Rojas Cáceres y Alejandro Cruzata Martínez**, presentan los principales resultados de una investigación que estudió el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. A los fines de atender las dificultades identificadas a partir del estudio, los autores proponen una estrategia didáctica con fundamentos pedagógicos y curriculares desde la perspectiva cognitiva, comunicativa e interactiva que permite dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora de una manera creativa e innovadora.

Finalmente, en este bloque el artículo de **María C. Tomatis, María S. Burrone y otros autores**, denominado *Validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (UNC)* presenta una investigación que tiene por objetivo analizar longitudinal y retrospectivamente la validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba respecto del promedio general y la práctica final obligatoria de la carrera.

En el bloque que corresponde a la Entrevista, **Francisco Ramallo** entrevista a **Eduardo Restrepo**: *El giro descolonial y la educación en América Latina*. En la misma, se proponen realizar un breve recorrido por las convergencias que se establecen entre el territorio de lo descolonial y lo pedagógico. Se hace hincapié en las fronteras del campo descolonial, el lugar de la Universidad y de las academias en los tiempos políticos actuales, las identidades afrodescendientes y sus contextos de enseñanza en Colombia y en Argentina.

Dos reseñas, cubren el apartado Comentarios de libros. El primero a cargo de **Jonathan Aguirre**: *“Las políticas públicas en educación. Desafíos de la educación argentina en la actualidad”*, quien comenta el texto de Juan Carlos Tedesco: “La Educación argentina hoy” y, el segundo de **Laura Proasi** que se encarga de presentar el libro de Vilma Pruzzo: “Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas”.

En cuanto a reseñas de Encuentros, **Mariela Senger** presenta el comentario del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU), llevadas a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán los días 14 al 16 de setiembre de 2015.

Deseamos cerrar esta presentación con un agradecimiento especial a la Secretaría de la Revista, los comités editorial y de redacción, a los evaluadores de los artículos y a cada uno de los autores que, desde diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas aportan sentidos no sólo a reflexionar sobre un complejo campo como es el de la educación, sino a investigar y promover acciones de cambio y mejora en las instituciones educativas.

Mar del Plata, setiembre de 2016.

**Luis Porta**<sup>1</sup>  
Director Revista de Educación

## Notas

<sup>1</sup> Profesor titular regular en la asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador miembro de la carrera de Investigador Científico de CONICET -categoría independiente-. Es director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED/UNMDP). Su línea de investigación presta atención al campo de la formación docente a partir de una perspectiva biográfico-narrativa.

# Revista de **E**ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



***BLOQUE 1: Dimensionalidades emergentes en  
la investigación educativa y la teoría pedagógica***



## *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto.* <sup>1</sup>

Deborah P. Britzman<sup>2</sup>

Traducción: Juan A. Gómez | Leandro Calandra<sup>3</sup>

### **Resumen**

Deborah Britzman examina los aportes de la teoría queer para la educación, para repensar la pedagogía y el conocimiento, en particular lo que llama “técnicas para hacer sentido y señalar lo que descarta o no puede tolerar saber”. Se centra en tres “insistencias” metodológicas de la teoría queer: lo que entiende como “estudio de los límites”, “estudio de la ignorancia”, y “estudio de las prácticas de lectura”. En la primera sección, Britzman se pregunta por pedagogías de inclusión que alcancen a extrañar los límites de lo que se piensa en torno a la diferencia sexual en la educación. La segunda “insistencia” metodológica estudia el registro discursivo de prácticas culturales que reiteran una conceptualización de la identidad binaria entre ser y el otro, que soslayan relaciones diferenciales fundantes de los mismos reclamos identitarios.

### **Summary**

Deborah Britzman examines the contributions of Queer Theory to education, to rethink pedagogy and knowledge, particularly what she calls “techniques to make sense of and remark upon what it dismisses or cannot bear to know”. She focuses on three methodological “insistences” of queer theory; what she understands as the “study of limits”, the “study of ignorance” and “the study of reading practices.” In the first section Britzman wonders about pedagogies of inclusion which can disrupt the limits of what is thought about sexual difference in education. The second methodological “insistence” studies the discursive register of cultural practices which reiterate a conceptualization of the binary identity between the self and the other, which avoid distinguishing founding relationships of the same identity claims.

La tercera sección es un momento metacrítico, porque discute prácticas de lectura repasando una lectura de Lacan de Shoshana Felman -*Jacques Lacan and the Adventure of Insight*- del que toma el modelo analítico en tres prácticas sobre las que se centra en este artículo. Por un lado, las lecturas de la alteridad que comienzan con el reconocimiento de la diferencia como las bases de la identidad; luego, aquellas que entablan diálogos entre el yo que lee, o el yo y lo que lee; finalmente, aquellas prácticas en las que se teoriza lo que se lee, es decir en las que una lectura provoca una teoría de la lectura.

**Palabras clave:** Queer - Diferencia - Identidad - Normalidad - Currículo.

The third section is a metacritical moment, since Britzman discusses reading practices by re-examining Shoshana Felman's reading of Lacan -*Jacques Lacan and the Adventure of Insight*- from which she borrows the analytical model in three practices, on which this article is based. First, the readings of alterity that begin with the recognition of difference as the basis for identity; then, those readings which establish dialogues between the self that reads, or between the self and what the self reads; finally, those practices in which the reading is theorized, those in which the reading causes a theory of reading.

**Key words:** Queer - Difference - Identity - Normalcy - Curriculum.

Fecha de recepción: 11/05/16
Primera Evaluación: 29/06/16
Segunda Evaluación: 11/8/16
Fecha de aceptación: 11/8/16

La pregunta algo corriente “¿Sobre qué estás trabajando?” es la que se formulan lxs académicxs unxs a otrxs, y rutinariamente incluye la discusión de un problema, un programa de curso, y el esbozo de una teoría. Pero es cuando menciono la teoría que muchas de estas conversaciones se tornan incómodas. Cuando pronuncio “Teoría Queer” más de una vez es como si la audiencia no pudiera dar crédito a lo que oye, es como si hubiera hablado yo en otra lengua. Una dificultad que merodea estas conversaciones es que para muchos de mis colegas, a las cuestiones del pensamiento lésbico-gay no les otorgan...bueno, ningún pensamiento. Pero eso es, después de todo, parte de mi problemática; en otras palabras, dar cuenta de las relaciones entre un pensamiento y lo que no alcanza a pensar.

¿Por qué es impensable trabajar con escrituras gay y lésbicas cuando uno piensa acerca de experiencias como la amistad, la comunidad, una metodología de la investigación, las teorías curriculares y educativas? ¿Pueden ser relevantes las teorías lésbico-gay pero no únicamente para aquellos que se identifican como gay o lesbianas sino también para quienes no lo son? ¿Qué tipo de diferencia haría para todxs en una clase si se desprendiera la escritura gay y lesbiana de las confirmaciones de la homofobia, de las ocurrencias tardías de inclusión, o del evento especial? ¿Qué es necesario de la academia lésbico-gay y de las demandas para que los derechos civiles excedan su actual identidad menor

segregada? Más interesantemente, ¿qué tal si se entendieran las teorías gay y lesbianas como posibilidades de repensar los mismos fundamentos del conocimiento y la pedagogía en la educación? Conceptualmente hablando, ¿qué se requiere para rechazar el silenciado y tercamente silente currículo educativo heterosexual?

A primera vista, estas cuestiones parecen estar situadas solamente en los diminutos dominios de las clases y de los estudios educacionales. Los riesgos, sin embargo, aumentan cuando la ausencia de una teorización gay y lesbiana en la educación es puesta en tensión con cruciales cambios culturales e históricos que hacen a la constitución de los cuerpos de conocimiento y del conocimiento de los cuerpos. En el transcurso de este ensayo, trabajaré estas cuestiones, pero a modo de introducción, quiero referirme brevemente a dos distintas aunque usualmente colapsadas experiencias políticas que desafían la certitud y, en verdad, la propia posibilidad de la educación. Una de ellas es la pandemia global conocida como SIDA, lo que Paula Treichler ha conocido como “una epidemia de significación” en su análisis sobre cómo es que los discursos, en vez de contener la pandemia como algo comprensible, funcionan como el contagio.<sup>4</sup> Pero igualmente significativo es que, mientras la pandemia conocida como SIDA refiere antes que su capacidad para determinar bordes estables la transposición de cuerpos, geografías, e identidades, el problema es, como insiste Paul Morrison, que “la

lógica cultural que estructura la epidemia tiende a lo opuesto”.<sup>5</sup> Es precisamente esta fuerza centripeta, una insistencia cultural en poner de nuevo en su lugar los límites a toda costa, lo que la educación se ve obligada a exceder. La pandemia conocida como SIDA vuelve radicalmente insuficientes las categorías que la educación ha ofrecido históricamente.

Las otras experiencias políticas que quiero aplicar a la educación son las demandas gay y lesbianas por los derechos civiles, por la redefinición de la familia, por economías públicas de afección y representación, y por el derecho a una cotidianidad no organizada por la violencia, la exclusión, la medicalización, la criminalización y el borramiento. Más específicamente, las demandas lésbico gay por los derechos civiles cuestionan la estabilidad y los basamentos fundamentalistas de categorías como la masculinidad, la feminidad, la sexualidad, la ciudadanía, la nación, la cultura, el alfabetismo, el consentimiento, la legalidad, y demás; categorías que son centrales a los modos en que la educación organiza el conocimiento de los cuerpos y los cuerpos del conocimiento. Este movimiento también podría constituirse en una “epidemia de significación”, si lo que se entiende en el fraseo es que estas demandas fuerzan redefiniciones de lo que cuenta como la sociabilidad de cualquiera, así como ellas también ya dan forma a las maneras en que las comunidades eligen ser comunidades que se enlazan entre sí —entendidas o no— lo que Emmanuel Levinas llama la “dignidad de la inteligibilidad”.<sup>6</sup>

Trabajar dentro de los términos de las teorías gay y lesbianas, entonces, permite considerar dos tipos de apuestas pedagógicas. Una tiene que ver con pensar éticamente lo que los discursos de la diferencia, la elección y la visibilidad significan en las aulas, en la pedagogía, y en cómo puede ser pensada la educación. La otra tiene que ver con estudiar las estructuras de disidencia dentro de la educación, o las negativas —curriculares, sociales, o pedagógicas— a incorporar esa percepción traumática que produce al sujeto de la diferencia como una disrupción, como el afuera de la normalidad. Dados estos riesgos —una suerte de discurso universalizante que exploraré luego en este trabajo— ¿qué es lo que la educación necesita aprender de la pandemia conocida como el SIDA y de las demandas políticas de aquellos que viven en o más allá de los límites sexuales? En estos contextos, me pregunto, emulando a Gayatri Spivak, “¿Qué es aprender y des-aprender?”<sup>7</sup>

En este ensayo, y en esta algo extendida introducción, quiero apuntar algunas cuestiones que se habilitan cuando la Teoría Queer es puesta en tensión con la educación en general y la pedagogía en particular. Las preguntas que formulo acerca de la posibilidad de articular pedagogías que interroguen la geografía conceptual de la normalización —lo que la autora y directora Tina Landau describe en su pieza 1969 como “el vasto mapa de la normalidad”— requieren algo más amplio que apenas el reconocimiento de personas gay y lesbianas en los estudios de educación. Como mínimo,

lo que se pretende es un proyecto ético que comience a involucrar a la diferencia como fundamento político y comunitario.

Concibo la Teoría Queer como provocadora de términos de un compromiso que trabaja para recuperar y exceder los estereotipos que contienen y deforman las subjetividades gay y lesbianas. Pero en un gesto redoblado, la Teoría Queer significa sujetos impropios y teorías impropias, incluso cuando cuestiona los mismos fundamentos de la identidad y de la teoría.<sup>8</sup> La Teoría Queer ocupa un espacio dificultoso entre el significante y el significado, donde algo extraño le ocurre al significado –a la historia y a los cuerpos– y algo extraño le pasa al significante –al lenguaje y a la representación–. Que uno oiga la Teoría Queer como figurativa o literal, como una provisión o como una condición, puede depender de lo que pueda ser imaginado cuando “queer” se entrecruza con la “teoría” y cuando la “teoría” se encuentra con lo “queer”. El término es desafiante pero puede ser oído como acusatorio. Pero ni lo “queer”, ni la “teoría”, en Teoría Queer dependen de la identidad del teórico o de quien la trabaja. Por el contrario, lo queer en Teoría Queer anticipa la precariedad del significado: los límites dentro de sus convenciones y reglas, y las maneras en que esas distintas convenciones y reglas incitan performances subversivas, citaciones, e inconvenientes. El nombre, como D. A. Miller sugiere, es “no un nombre, sino la continua elisión de uno... (que perturba) un sistema de connotaciones”.<sup>9</sup>

Pero ahora, en estas primeras conversaciones, algunos de mis colegas preguntan por qué debería ser reivindicado un término tan desdefioso (como ellos lo oyen, o para los oídos imaginados). Algunos consideran que es un término demasiado irritado – demasiado oposicional– para lo que imaginan como el Público General. Esta gente asume que los docentes nunca podrían pronunciar esa palabra en la escuela. Se preguntan si podría emplearse otro término, uno más fácilmente intercambiable, uno que no opere de boomerang entre el enunciado y el enunciador. Otros lo ven como a una centricidad, un intento por revertir el binario hétero/homo para otorgar valor al segundo término. Para tantos otros, no es cortés llamar a algo “queer”. Aquellos que parecen incómodos piensan en el término queer como un sustantivo o una identidad. Pero queer y teoría en Teoría Queer significan *acciones*, no actores. Puede ser pensado como un verbo, o una relación citacional que significa más que su significante.

Mi punto al ensayar estas conversaciones y las varias ansiedades sociales que se producen no intenta postular un caso de lo que Warner llama “Miedo a un planeta queer”.<sup>10</sup> De hecho, la Teoría Queer es un intento por salirse de las explicaciones psicológicas como la homofobia, que individualizan el pánico y la locura heterosexual hacia las personas gay y lesbianas a expensas de examinar cómo se normaliza como natural la heterosexualidad. El sujeto de la Teoría Queer es más impertinente y más lábil.

La Teoría Queer ofrece métodos de críticas que remarcan las repeticiones de la normalidad como estructura y como pedagogía. Definiendo a la normalidad como una aproximación de límites y dominación, o como un renunciamento, el rechazo a la diferencia misma, la Teoría Queer insiste en postular la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento. En su positividad, la Teoría Queer ofrece métodos para imaginar la diferencia en sus propios términos: como eros, como deseo, como las bases para una politicidad. Es una articulación particular que nos devuelve a prácticas de cuerpos y a cuerpos de prácticas.

La Teoría Queer ofrece a la educación técnicas para crear sentido y remarcar aquello que descarta o no puede siquiera soportar conocer. Esta teoría insiste, al usar un método psicoanalítico, que la relación entre el conocimiento y la ignorancia no es oposicional ni binaria. Por el contrario, se implican mutuamente, estructurando e imponiendo formas particulares de conocimiento y formas de ignorancia. De esta forma, la ignorancia es analizada como un efecto del conocimiento, en verdad, como su límite, y no como un estado originario o de inocencia.<sup>11</sup> Quizás la insistencia más sugerente es el estudio de lo que los discursos hegemónicos de la normalidad no puede soportar conocer. La Teoría Queer puede pensar la resistencia no como un afuera del sujeto de conocimiento o del conocimiento de los sujetos, sino como constitutiva del conocimiento y de sus sujetos.

Las protestas por la utilidad y provisionalidad de acercar el término queer a la teoría es parte de una conversación en la propia teoría. Pero quizás resulte más útil pensar en Teorías Queer compitiendo entre sí, que se rearmen en campos académicos como la sociología, la crítica literaria y cultural, y la reconceptualización de la memoria.<sup>12</sup> Otra transformación de lo queer tiene lugar en el activismo político callejero (con grupos como QueerNation, ACT-UP, Queer Kids, The Lesbian Avengers, y otros). Al comentar acerca del uso de queer para connotar un estilo en política, Warner postula que lo queer “está completamente embebido de la cultura Anglo-Americana y no puede traducirse con facilidad... Como un término políticamente inestable... lo ‘queer’ coincide con la era Bush-Thatcher-Mulroney”.<sup>13</sup> Por el modo en que son utilizadas en el activismo urbano y en la producción cultural, las políticas queer buscan perturbar y provocar placer.

En un contexto académico, “Críticamente Queer”, el ensayo de Judith Butler, examina cómo es que el término queer ha sido utilizado para movilizar el odio y la legislación represiva contra los gays y las lesbianas. Los discursos, desde luego, tienen una historia y la del término “queer” posibilita e impide a la vez una cotidianeidad. El cuestionamiento de Butler del término requiere ser explorado como una respuesta a las diversas disconformidades expresadas por algunos colegas en la educación:

“¿Cómo es posible que los efectos aparentemente injuriosos del discurso lleguen a convertirse en recursos dolorosos a partir de los cuales se realiza una práctica resignificante? ...¿[C]ómo se explica que aquellos que fueron expulsados, los abyectos, lleguen a plantear su reivindicación a través y en contra de los discursos que intentaron repudiarlos?”<sup>14</sup> Pero junto a esta pregunta, quiero mantener la esperanza de que al resignificar el significante queer, al intentar retener sentidos que se rehúsan a ser asidos porque el término significa primordialmente una relación y no una mera positividad—esto es, un problema con órdenes conceptuales que lesionan los cuerpos— uno debería trabajar con la provisión de lo queer sin recurrir al debate ontológico. Se debería sospechar que los propios límites de la inteligibilidad que permiten algunos reclamos ontológicos son más naturales que otros.

En este ensayo, entonces, trato de imaginar técnicas específicas de la Teoría Queer y lo que podrían ofrecer para repensar tanto la pedagogía como el conocimiento. Para ello voy a seguir la insistencia de la Teoría Queer en tres métodos: el estudio de los límites, el estudio de la ignorancia, y el estudio de las prácticas de lectura. Cada método requiere de una performance impertinente: un interés en pensar contra el pensamiento de las propias fundaciones conceptuales; un interés en estudiar los esqueletos del aprendizaje y de la enseñanza que acechan nuestras respuestas, ansiedades, e imperativos categóricos; y un interés persistente

en interrogar si es que las relaciones pedagógicas pueden permitir más espacio para maniobrar en el pensamiento lo impensado de la educación. Así, estoy tratando de imaginar la Teoría Queer en el sentido en que Sue Golding habla de una técnica: “una ‘ruta’, un mapeo, una geografía imposible – imposible no porque no exista, sino porque existe pero no lo hace exactamente a la misma vez”.<sup>15</sup> Asimismo, siguiendo el consejo de Lee Edelman, este ensayo rehúye asegurar la Teoría Queer a un contenido fijo, a un grupo de lineamientos que podría ser aplicado para automatizar una lógica queer, y a un cuerpo de conocimiento singular y estable que supone una identidad menor y medicalizada. Por el contrario, mi discusión de la Teoría Queer es un intento por articular un pensamiento de un método antes que el pronunciamiento de un contenido, por traer a los espacios pedagógicos consideración de lo que Edelman llama “relaciones diferenciales inestables”.<sup>16</sup>

### **Sobre el estudio de límites**

El estudio de los límites es, en un sentido, un problema acerca de ese punto en el que el pensamiento se detiene, un problema de pensabilidad. Comienza con la pregunta, “¿qué hace que algo sea pensable?” antes que con una explicación de cómo es que alguien piensa. La estrategia intenta alcanzar aquellos criterios desatendidos que operan para desestimar como irrelevante o valorizar como relevante un tipo particular de pensamiento, campo de

estudio, o insistencia en lo real. Intenta ir más allá de los debates esencialistas/constructivistas que han sido necesarios para repensar cuestiones de diferencia social, riesgos de identidad, y política, pero que tienden a perpetuarse en historias de origen, argumentos de causalidad, y explicaciones de condiciones. Abordar el límite del pensamiento –dónde se detiene, lo que no puede soportar conocer, lo que debe cancelar para pensar como lo hace– permite considerar las condiciones culturales, como escribe Butler, que hacen que los cuerpos importen, no como mera positividad, sino como relaciones socio-históricas, formas de citación que significan más que lo que los individuos y las comunidades necesitan o quieren.<sup>17</sup>

Como método, las cuestiones de pensabilidad que debaten las bases del pensamiento siguen a partir de lo que Michel Foucault examinaba como “estructuras de inteligibilidad”, o regímenes de verdad que regulan –en una historia dada– lo pensable, lo reconocible, los límites, y las transgresiones codificadas discursivamente a través de estructuras legales, médicas, y educativas.<sup>18</sup> Pero estos límites, para ser reconocidos como tales, requieren de la presencia de lo descartado, de lo indigno, de lo irrelevante. En el discurso educativo, por ejemplo, se requiere del individuo que carece de autoestima para poder instaurar esa categoría en el cuerpo. En los discursos científicos, el homosexual como identidad es requerida para que el heterosexual como identidad pueda entrar en el sustrato histórico.

Pero la propia dinámica, no obstante, se vuelve contra sí. El estudio de Angus McLaren acerca del Movimiento Eugenésico en Canadá, por ejemplo, detalla el cambio histórico desde la preocupación gubernamental por la definición y la contención de la desviación a partir de la institucionalización y la reglamentación de la inmigración hasta la elaboración de la normalidad en la educación obligatoria a través de medidas progresivas como la introducción de las escuelas de enfermería, los movimientos de higiene social, la educación sexual, y otras pedagogías dirigidas al mejoramiento racial blanco.<sup>19</sup> En su volumen introductorio sobre la sexualidad Michel Foucault notaba un cambio similar.<sup>20</sup>

Puesto que la exclusión demarca los límites de la inclusión y de esa forma constituye tanto lo incluido como lo excluido, podríamos volver a la discusión de Eve Sedgwick acerca de dos formas de discurso –minorizante y universalizante– como un método de inferencia. Mientras que los discursos minorizantes cierran –al pequeño espacio de sujetos menores– la cuestión acerca de si una experiencia particular es relevante o no, los discursos universalizantes comienzan con una visión de la identidad como una categoría de relaciones sociales, o, para retornar a la formulación de Edelman, como “relaciones diferenciales inestables”. Un discurso universalizante intenta tanto estudiar esas relaciones y sus negativas a reconocer lo relacional como proveer de técnicas que podrían postular como problema las respuestas diferenciales a

una condición, experiencia, o técnica. Eve Sedgwick ofrece la siguiente pregunta que trabaja interpelando al destinatario de cualquier posicionalidad: “¿En la vida de quiénes es la definición homo/heterosexual una cuestión de continua centralidad y dificultad?”<sup>21</sup> Con esta pregunta, volvemos a la cotidianeidad como un espacio conceptual y material, un espacio donde, como discuten Gary Wickham y Bill Haver:

La violencia contra los queers está instalada... en esa misma “relación vivida” ideológica llamada “cotidianeidad”, tanto como en la objetivización, tematización y valoración de la cotidianeidad (como en los “valores familiares”, por ejemplo).<sup>22</sup>

Como estudio de los límites, la Teoría Queer propone examinar diferentes respuestas a las condiciones de las identidades en términos que ubican la producción de la normalidad como un problema y en términos que confunden la inteligibilidad que produce lo normal como el sujeto apropiado. Son –estos imperativos– molestos e insolentes, explícitamente transgresores, perversos y políticos: transgresores en su atención a las regulaciones, represiones y efectos de las condiciones categóricas binarias tales como lo público y lo privado, el adentro y el afuera, lo normal y lo queer, y lo ordinario y lo disruptivo. Son perversos al rehuirle a lo propio y al reivindicar la desviación como un sitio de interés; y son políticos porque como método, la teoría queer intenta conceptualizar estrategias que confunden –a través del mismo rechazo de los sujetos a normalizarse apropiadamente– la lógica de las leyes

institucionales y las prácticas sociales que sostienen esas leyes como normales y naturales.

Con estos imperativos, la Teoría Queer constituye la normalidad como un orden que se rehúsa a imaginar la misma posibilidad del Otro, precisamente, porque la producción de la otredad como el afuera es central para su propio auto-reconocimiento. Esta orientación a la normalidad como la producción perniciosa de tales binarios como mismo/otro y dentro/fuera pueden ser significativa para la conceptualización de la educación si parte de esa conceptualización se interesa en el estudio de lo que los estudiantes y los docentes no pueden tolerar conocer.<sup>23</sup> Dentro de los contextos educativos, el enfoque en la normalidad como producción exorbitante permite considerar simultáneamente “las relaciones diferenciales inestables” entre aquellos que transgreden lo normal y aquellos cuyos trabajos consisten en ser reconocidos como normales. A la vez, la diferencia puede ser constituida, siguiendo a Jonathan Rutherford, “como un motivo para ese desarraigo de la certeza. Representa una experiencia de cambio, transformaciones, e hibridez, de moda porque actúa como un foco para esos miedos, ansiedades, confusiones, y disputas complementarias que acompañan al cambio”.<sup>24</sup>

En la Teoría Queer, entonces, la discusión en torno a la identidad se ha movido más allá de las viejas fórmulas de la aceptación de la experiencia como reveladora y transparente y como presupuesto para que los roles modelo fueran los objetos transicionales tendientes

a la autoestima. Se está reubicando algo mucho menos reconfortante: la identidad es examinada como un efecto discursivo de lo social y como constituida a través de identificaciones. Douglas Crimp, en su ensayo acerca de los movimientos activistas a partir de la pandemia de SIDA y la cuestión de conformar una comunidad política, hace este cambio concreto:

La identificación es, desde luego, una identificación con otro, lo que significa que la identidad nunca es idéntica a sí misma. Esta alienación desde el sujeto que construye...no significa simplemente que cualquier proclamación de la identidad será solo parcial, o que será excedida por otros aspectos de la identidad, sino que la identidad es siempre una relación, nunca simplemente una positividad... Quizás podemos comenzar a repensar las políticas de identidad como políticas de identidades relacionales formadas a través de identificaciones políticas que constantemente rehacen esas identidades.<sup>25</sup>

Esta conceptualización de la identidad como posibilitada por medio de identificaciones habilita un modo de pensar a través de los límites de las reformas curriculares, si es pensado el currículo como posibilitando algún terreno para la identidad por la vía de las identificaciones. Es una orientación que requiere que el currículo sea pensado como un problema ético, si sus bases son entendidas como ofrecimientos a los estudiantes y docentes para llenarlos de identificaciones y excederlos a partir de nuevas modalidades de socialidad.

De esta forma el problema del currículo pasa a ser uno de identificaciones que proliferan antes que ser canceladas.

Pero al pensar más allá de los límites del currículo, se requiere más que simplemente una petición para sumar voces marginalizadas a un sitio ya superpoblado. La inclusión, o la creencia que un discurso puede hacerle lugar a aquellos a los que debe excluir, puede producir únicamente, como afirma Butler, “ese gesto teórico de *pathos* en el cual las exclusiones se afirman sencillamente como tristes necesidades de la significación”.<sup>26</sup> El caso de la manera en que han sido tratados los estudios gay y lésbicos en una educación sentimental que intenta ser anti-homofóbica sirve como mi ejemplo de dónde es que los argumentos por la inclusión producen la misma exclusión que buscan subsanar. Parte de la tensión es que en los discursos de la inclusión tienden a tener lugar solamente dos estrategias pedagógicas: las provisiones de información y las técnicas para el cambio actitudinal.<sup>27</sup> Estas dos estrategias son emblemáticas de las limitaciones producidas cuando los sujetos gay y lésbicos son reducidos al problema de remediar la homofobia, una conceptualización que retrasa dentro de un discurso psicológico humanista de miedo individual a la homosexualidad como contagio abyecto, y que cancela una examinación de cómo el mismo término homofobia destaca como un discurso a la heterosexualidad como lo normal.

La mirada normal sobre las técnicas del cambio actitudinal por la vía de provisiones de información es que unx debería intentar recobrar auténticas imágenes de gay y lesbianas e introducirlas dentro del currículo con la esperanza de que las representaciones –en la forma de prolijos modelos a seguir– pueden servir como un doble remedio: por un lado para la hostilidad contra la diferencia social para aquellos que no pueden imaginar la diferencia, y, por el otro, para la falta de autoestima en aquellos que son imaginados sin subjetividad. Pero esta fórmula no puede abordar los mismos problemas –“las relaciones diferenciales inestables” y las diversas formas de la ignorancia– que se desatan cuando los estudiantes y los docentes confrontan representaciones gay y lésbicas.<sup>28</sup> Muchxs en educación que trabajan con representaciones gay y lésbicas han argüido que las técnicas normales de cambio actitudinal por la vía de provisiones de información no pueden abordar el problema de la identificación: cómo es que las inversiones afectivas en la identidad como un medio a través del cual el ser y el otro pueden ser asegurados en realidad trabajan para descartar las perspectivas gay y lésbicas. Asimismo, estas representaciones culturales no pueden ser reducidas para corregir la información sobre los gays y las lesbianas. Los trabajos imaginativos tienen una función muy diferente y ríspida, y tratar la ficción –o, en realidad, cualquier representación– como si fuese un espejo realista es cancelar el trabajo del inconsciente.

El pensamiento pedagógico debe comenzar a reconocer que recibir conocimiento es un problema para el estudiante y para el docente, particularmente cuando el conocimiento que uno ya posee o es poseído opera como una atribución para la ignorancia o cuando el conocimiento encontrado no puede ser incorporado porque perturba cómo es que el ser puede imaginarse a sí mismo y a otros. Estas dinámicas, algo familiar en contextos donde el multiculturalismo se constituye como un interés especial, no son resistencias al conocimiento. En todo caso, es el conocimiento que se hace una forma de resistencia.

El problema es que este deseo liberal de recuperación y autenticidad, cuando cobra la forma de inclusión en el currículo (quizás como una adenda, ciertamente con la forma de un evento especial) intenta dos maniobras contradictorias. Por un lado, la estrategia construye un público general inocentemente ignorante. Aquí quiero señalar cómo es que lo normal como el orden normativo se produce a sí mismo como mismidad sin marcas y como sinónimo de lo habitual, incluso cuando debe producir la otredad como una condición para su propio reconocimiento. Para aquellos que no pueden imaginar qué diferencia hace la diferencia en el campo del currículo, la esperanza es que la verdad de la minoría pueda persuadir a los normativos para permitir la diversidad de los otros y, al posibilitar la presencia del otro, quizás transforme –en el nivel de estos sentimientos bien transferibles– sus actitudes racistas,

sexistas y heterocéntricas. ¿Pero cómo es que exactamente puede llegar a ocurrir la identificación con otro si solamente se requiere que uno tolere y así se confirme a uno mismo como generoso? En otras palabras, ¿qué ha cambiado en realidad dentro de los imperativos éticos de la identidad de uno mismo? Por otro lado, este extrañamente apartado relato de la diferencia requiere la presencia de aquellos ya considerados subalternos. Aquí, la recuperación a la que se refiere es la recuperación de lo que la norma supone que les falta a los tipos diferentes, es decir, la autoestima de lo mismo. La instalación de la necesidad de autoestima trabaja para individuar al sufriente de aquello que lo mismo puede solamente imaginar como la tiranía de lo histórico y de lo social. De esta manera, la identificación es todavía imposible, porque, ¿con qué se identifica uno aquí si las bases de la identificación –la historia, la cultura, la sociabilidad– son de por sí consideradas irrelevantes?

Estas expectativas liberales, estas dispares narrativas de afirmación que son vividas, aunque diferentemente, consisten en la producción de la mismidad y, extrañamente, en el trazado de sus límites. El problema es que los efectos vividos de la inclusión son una versión más obstinada de la mismidad y una versión más cortés de la otredad. David Theo Goldberg lo expresa así: “El compromiso con la tolerancia no hace más que recurrir a la ‘inclinación natural’ de la modernidad por la intolerancia, la aceptación de la otredad presupone a la vez que necesita la ‘deslegitimación del otro’”.<sup>29</sup>

Las pedagogías de la inclusión, entonces, no facilitan la proliferación de la identificación necesaria para repensar y rearmar la identidad como algo más que un límite de actitud. En un peculiar giro de los acontecimientos, los currículos que se proponen más inclusivos pueden de hecho trabajar para producir nuevas formas de exclusividad si las únicas posiciones de subjetividad son lo normal tolerante y el subalterno tolerado.

### **Sobre el estudio de la ignorancia**

El estudio de los límites de las estrategias educativas no alcanza, sin embargo, los giros y vueltas de los intentos pedagógicos o las experiencias de los desvíos del discurso. Tales desvíos –llamémoslos el día a día vivido– son espacios queer que Samuel Delany, en su estudio de la retórica de la calle y del hétero acerca de la temática del SIDA, imagina como “el margen entre demandas de verdad y demandas de textualidad [un espacio donde] todas las estructuras discursivas se forman”.<sup>30</sup> ¿Cómo son vividos los discursos pedagógicos dentro de ese espacio? ¿Y qué ocurre con los giros queer donde el discurso ya no tiene sentido? Al pensar en estas preguntas, ofrezco dos relatos de ignorancia. El primero es extraído del trabajo de Cindy Patton, que analiza cómo es que las provisiones de información del gobierno de los EEUU construyen y a la vez eliminan sujetos. La crisis específica en la educación que aborda Patton es la de la organización de la educación acerca

del SIDA cuando no hay una relación directa entre adquirir los hechos sobre la transmisión viral y desarrollar prácticas sexuales más seguras. Patton cuestiona algunos presupuestos centrales de la educación: que el buen conocimiento lleva a la buena conducta y que recibir información no acarrea problemas para el aprendiz.<sup>31</sup>

Patton examina de qué deliberada manera las campañas gubernamentales inclusivas de información en realidad producen las bases para la exclusión, la discriminación, el control social, y el pánico moral. Los hechos en realidad se dirigen a dos audiencias: el público en general que podría contraer el virus y las poblaciones de riesgo que lo diseminan. Ella argumenta que el público en general se posiciona como si tuviera el derecho a saber, mientras que las comunidades que se imaginan con riesgo de transmitir el virus tienen la obligación de saber cómo no pasar el virus y confesar su relación con su status de HIV. Precisamente porque esos reclamos discursivos están atados a diversos contextos de autoconocimiento, o identidad, todo lo que puede ser producido son identidades que son o bien inocentes o culpables. El público en general se conceptualiza entonces como si fueran inocentes espectadores que, con los hechos a mano, podrían protegerse. La creencia es que este discurso informativo en sí mismo es anti-discriminatorio: si la seguridad puede ser constituida como la capacidad de estar afuera de la epidemia porque uno posee información, entonces no hay nada que temer.

Con nada que temer, el público en general no tiene motivos para discriminar y se posiciona con seguridad dentro de los límites de la racionalidad. Este gesto auto-protector cancela cualquier posibilidad de pensar la identidad como una relación ética.

Tales dinámicas de sujeción se tornan más elaboradas en campañas recientes de sexo seguro con el mensaje “Nadie está a salvo”. Mientras produce inclusión engañosamente, en el nivel de los efectos sociales se están produciendo discursivamente nuevas formas de exclusión. En palabras de Patton:

Lejos de quebrar la dicotomía dura entre “grupos de riesgo” y el “público en general”, la retórica del “nadie está a salvo” produjo un control de los bordes identitarios y de los bordes comunitarios: “nadie está a salvo” porque no es posible decir quién es queer.<sup>32</sup>

La campaña para sexo seguro “Nadie está a salvo” supone que lo queer es el virus social y que es la heterosexualidad la que está en riesgo. Lo que puede ocurrirle a cualquiera es que cualquiera puede ser queer. Dos tipos de control social son provocados de esta forma. El normal debe sospechar tanto de sí como del otro. Y en un giro queer, unx debería considerar que lejos de ser un estado originario, lo normal, también, requiere de una vigilancia y de una pedagogía. Pero mientras, como sugiere Patton, la campaña trabaja para movilizar un control de los bordes identitarios, algo ansioso también es producido. En parte, esta campaña desató lo impensable: no hay lugar donde se pueda estar a salvo, no

hay comparaciones estables, y la lucha con el miedo de ser confundido, de no saber, o de ser reconocido. A veces, algo queer ocurre cuando las categorías de Nosotros y Ellos se mezclan para alcanzar una articulación.

Una segunda historia de ignorancia, la otra cara del “nadie está a salvo”, es descrita por Sedgwick mientras transcurre en un seminario de posgrado compuesto por un grupo de hombres y mujeres que leen literatura gay y lesbiana. Sedgwick da cuenta de su propia incomodidad en el curso. Originalmente, ella y las mujeres del seminario atribuían esa incomodidad “a cierta oblicuidad en las relaciones de clase entre las mujeres y los hombres. Pero hacia el final del seminario resultaba claro que estábamos presos de una disonancia más íntima”.<sup>33</sup> Y esto tenía que ver con las diferencias entre y dentro del grupo de mujeres.

Al discutir literatura gay y lésbica, los lectores –desde cualquier posición– confrontaban su propio auto-conocimiento. A la vez, estaban siendo sometidos al control de alguien más, incluso mientras luchaban por permanecer sujetos a su propia identidad. Esta descripción retorna a la inquietante formulación de Foucault acerca del sujeto: sujeto al control de otros y atado al conocimiento de sí.<sup>34</sup> En los términos de Sedgwick:

A través de un proceso que comenzó, pero solo comenzó, con la percepción de algunas diferencias entre nuestra más explícita, y a menudo algo inacabada, autodefinición sexual, parecía que cada mujer en la clase poseía (o podían, quizás, sentir que nos había poseído) una

habilidad para hacer dudar radicalmente a una o más de una de las mujeres de la autoridad de su propia autodefinición como mujer; como feminista; como el sujeto posicional de una sexualidad particular.<sup>35</sup>

El problema no era que nadie estaba a salvo porque, en este caso, uno podía decir quién era queer. Por el contrario, decir quién es queer en el contexto de las políticas de identidad parecía erigir nuevas formas de autoridad y nuevas jerarquías de conocimiento e identidad que pusieron en cuestión viejas formas de autoridad, es decir, categorías como “mujer”, “feminista”, y “sexo”. A su vez, formas recientemente invertidas de Nosotros y Ellos emergieron a partir de la lectura de textos gay y lésbicos, y en consecuencia los límites del adentro y del afuera se mantuvieron. Evidentemente, muchos estudiantes pueden haber leído literatura gay y lésbica como un modo indirecto de aprender algo sobre el otro o quizás para afirmar la otredad del otro. E incluso cuando una discusión surgió acerca de los propios textos, las prácticas de lectura inadvertidas de estos individuos en realidad hicieron cancelar las identificaciones porque leían para confirmar o catalogar identidades. Nadie estaba a salvo no porque cualquiera pudo haber sido llamado queer, sino porque a cualquiera podía ocurrirle algo queer.

Lo que demuestra la lectura de Patton de los discursos de la información del gobierno acerca del SIDA es cómo el sujeto normal que se presume conocedor y el sujeto desviado

obligado a confesar pasaron a ser producidos discursivamente. Ambas posiciones requieren una vigilancia de los bordes aunque ese control trabaje diferencialmente y demande diferentes grados de sujeción. Pero estas redes de poder –discursivamente vividas a nivel del cuerpo y disciplinadas por prácticas educativas normativas– dependen de una insistencia en identidades estables y, por ello, predecibles, que así pueden ser contenidas. Esto es, por supuesto, la autoría de la normalización. Además tenemos la descripción de Sedgwick de su seminario, donde las diferencias internas, digamos, en la categoría de mujer sacuden la promesa imposible de la mismidad, la promesa de una comunidad cuyas propias bases dependen de los sujetos que suponen, pero no pueden saber, lo mismo. En el seminario de Sedgwick, la jerarquía de la identidad es perturbada, aunque el privilegio epistemológico como las bases del conocimiento dependan aún de la formación de los cuerpos en identidades estables cuyo conocimiento se piensa que surge de la identidad. En ambos ejemplos, entonces, la categórica interpelación de la identidad detiene la posibilidad misma de hacer más con la identidad, es decir, forjar –a través de lo social– prácticas políticas que, como sugiere Giorgio Agamben, permiten “la idea de una comunalidad inesencial, una solidaridad que en ningún punto involucra una esencia”.<sup>36</sup> Es esta concesión la que permite acomodar posibilidades éticas.

Estas dos instancias señalan direcciones divergentes provocadas por el mismo problema, es decir, los efectos sociales de la identidad cuando los reclamos identitarios adquieren un aura de verosimilitud y así son tomados como si pudieran existir fuera de la misma historia, y de las relaciones diferenciales que provocan esos mismos reclamos, y de los sentimientos de los asistentes en primer término. Pero si un proyecto pedagógico ha de ir más allá de la repetición de la identidad, en la cual las únicas dos posiciones subjetivas admitidas cuando la identidad es desplegada son las de yo versus otro, entonces la propia pedagogía –la producción de conocimiento, ignorancia, y de sujetos que presumen de saber– debe repensar sus métodos para leer ese espacio queer donde esa discursividad tiene lugar, es decir, estrategias que puedan reconocer los “márgenes entre los reclamos por la verdad y los reclamos por la textualidad”.<sup>37</sup>

### *Sobre el estudio de las prácticas de lectura*

La exploración de Shoshana Felman de las prácticas pedagógicas de la relectura que hace Lacan de Freud ofrece una manera de repensar las prácticas de lectura más allá del impulso por reducir la identidad a una repetición de la mismidad. Los intereses de Felman en las técnicas para pensar los límites, en pensar más allá de los medios propios, son como los de la teoría queer. Ella nota tres prácticas analíticas: prácticas de lectura

de la alteridad; prácticas en las que el yo dialoga consigo mientras lee; y prácticas para teorizar cómo uno lee. A la vez que explicaré someramente estas técnicas, serán elaboradas al releer algunas de las cuestiones producidas antes en mi lectura de Patton y Sedgwick.

La lectura de la alteridad comienza con un reconocimiento de la diferencia como las bases para la identidad. Uno comienza, no por construir semejanzas con el texto o con otro, pero, como escribe Felman, “la lectura pasa necesariamente a través del Otro, y en el Otro, no lee la identidad (otra o la misma), sino la diferencia y la auto-diferencia”.<sup>38</sup> Para que las interpretaciones excedan el impulso por normalizar el significado y certificar el yo, la lectura tiene que comenzar con un reconocimiento de la diferencia como identidad y no reducir la interpretación a una confirmación de la identidad”. La pregunta que un lector podría formular es: ¿Qué estoy pasando a ser a través de los reclamos interpretativos que hago a otros y a mí mismo? La exploración se vuelve un análisis del significante, no del significado, y de esta forma es también un análisis acerca de dónde se desmantela el sentido para el lector. La lectura, entonces, como una performance interpretativa puede ser un medio para desasir el autoconocimiento de sí mismo si el yo puede ser examinado como una escisión entre el reconocimiento y su falta, y si uno puede exponer ese espacio queer entre lo que se toma como real y la reflexión a posteriori del reconocimiento.

Una segunda práctica de lectura es provocada en el diálogo. Aquí, Felman toma prestado el reconocimiento de Freud del diálogo como una “condición estructurante de posibilidad”.<sup>39</sup> Leer es hacer automáticamente una relación dialógica entre el ser y el texto. El lector, entonces, se ve obligado a preguntar, “¿A qué estoy respondiendo?” El texto y el ser ensayan respuestas diferenciales, quizás en forma de pregunta, quizás un razonamiento, quizás un rechazo. Al reconocer esta relación —la lectura como provocadora de un diálogo— las prácticas de lectura comienzan con la suposición de la diferencia, división y negociación. Cuando se privilegian las prácticas de lectura sobre las intenciones del autor y del lector, cobra relevancia pensar a través de las estructuras de la textualidad antes que de los atributos de la biografía. Esto posibilita una perturbación del intérprete y de la jerarquía interpretada. Desplazar al sujeto, entonces, es insistir en la dialógica de la implicación, no en el problema de la aplicación.

Finalmente, como práctica, la lectura provoca una teoría de la lectura, no únicamente un replanteo del significado. Importa cómo se lee. En palabras de Felman: “Hay un retraso constitutivo de la teoría por sobre la práctica, la teoría siempre tratando de alcanzar lo que la práctica, o la lectura, ya estaba haciendo”.<sup>40</sup> Esa tardanza, donde el reconocimiento de cómo uno lee tironea la inversión en la inmediatez de acumular significados u obtenerlos con claridad, podría permitirle al lector teorizar los límites de sus prácticas, o lo que no pueden soportar saber.

Si el interés radica en cómo se alcanza la sujeción de un cuerpo cualquiera y en la relación entre las prácticas de lectura y el confinamiento, entonces los límites de la educación del SIDA descritos por Patton y las jerarquías de identidad que le preocupaban a Sedgwick podrían ser excedidos. Podría haber una decisión de parte de aquellos posicionados por fuera de la pandemia de SIDA de objetar las bases manifestadas de inocencia y racionalidad – y así rechazar identificarse como miembros del público en general. Así, nadie está a salvo de estas campañas gubernamentales. En cuanto al seminario de Sedgwick, donde las bases de la identidad están todavía limitadas al dominio y la certeza, podría haber una decisión de rechazar esas mismas bases. Leer consistiría en teorizar la lectura como un riesgo del ser, como confrontación con la propia teoría de la lectura, y como teorización de la diferencia sin reunir las bases de la sujeción. De esta forma, el mismo pensar, en esos espacios áulicos, podría correr los riesgos de negarse a asegurar la reflexión y de exponer el peligro de la curiosa insistencia en postular reclamos fundacionales a todo costo.<sup>41</sup> Así es que nadie está a salvo porque la misma construcción de seguridad pone en riesgo la diferencia en tanto incertidumbre, en tanto indeterminación, en tanto incompatibilidad. El problema, entonces, pasa a ser el de acordar relaciones éticas y no imponer jerarquías identitarias.

Estas prácticas de lectura apuntan al hecho de que no hay lecturas inocentes, normales, o fortuitas y que las representaciones que sirven de inspiración para mantener una narrativa o un ser como normal, como desviado, como pensable, son efectos sociales de cómo son vividos y rechazados los discursos de la normalización. Dadas estas Teorías Queer, las identidades y el autoconocimiento que las hace inteligibles e ininteligibles sugieren más acerca de los efectos sociales de lo político que sobre sujetos esenciales.<sup>42</sup> Las prácticas de lectura bien podrían leer todas las categorías como inestables; toda experiencia como construida; toda realidad como imaginada; todo conocimiento como provocador de incertidumbres, falta de reconocimiento, ignorancia y silencios. El punto es que parte de lo que está en juego es la capacidad del aparato educativo y sus pedagogías para exceder sus propias lecturas, para dejar de leer recto.

En mi trabajo en la pedagogía, lo que quiero denominar mi pedagogía queer, estoy intentando exceder oposiciones binarias como el tolerante y lo tolerado y lo oprimido y lo opresor aunque aferrándome a un análisis de la diferencia social que puede dar cuenta de cómo las dinámicas estructurales de subordinación y sujeción trabajan al nivel de lo histórico, de lo conceptual, de lo social y de lo psíquico. A la vez, mi interés está en perturbar los sedimentos de lo que uno imagina cuando imagina la normalidad, lo que uno imagina cuando imagina la diferencia.

Me pregunto si las categorías identitarias serán de utilidad en este trabajo si la identidad depende de la producción de mismidad y otredad, una dinámica que ancla modos de sujeción. Y estoy pensando que quizá, dado el deseo que el conocimiento de la diferencia hiciera una diferencia en cómo se conducen los sujetos sociales y en cómo la socialidad podría ser imaginada y vivida para que cualquiera pudiera vivir allí, deben formularse nuevas preguntas: preguntas acerca de lo que la educación, el conocimiento y la identidad tienen que ver con las estructuras formadoras de pensabilidad y los límites del pensamiento; y preguntas acerca de lo que la educación tiene que ver con las posibilidades de proliferar las identificaciones y las críticas de aquello que excede la identidad, aunque aferrándose al entendimiento de la identidad como un estado de emergencia. Tales deseos son en parte producto de mis identificaciones con la Teoría Queer como método.

Estas identificaciones son las que tomo como los comienzos de un pedagogía queer, una que rechaza las prácticas normales y las prácticas de normalidad; una que comienza con el interés ético por las propias prácticas de lectura; una interesada en explorar lo que uno no puede soportar saber; una interesada en la imaginación de una socialidad desligada del orden conceptual dominante. En la pedagogía queer que intento, “lo inesencialmente común” se construye a partir de la posibilidad de que leer el mundo sea ya siempre acerca de arriesgar el ser, y acerca del intento por exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen.

## Notas

<sup>1</sup> Versión original en inglés de la autora. BRITZMAN, D. (1995) Is there a Queer Pedagogy? Or, stop reading straight. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x

<sup>2</sup> Profesor Asociado de la Facultad de Educación, Universidad de York. Sus áreas importantes de estudio son la teoría curricular, la formación del profesorado, y los estudios culturales

<sup>3</sup> Doctor en Lenguas Romances. Magister en Literatura Comparada. Magister en Estudios Hispánicos. Profesor de Inglés. Ayudante de Trabajos Prácticos, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, Profesorado de Inglés. Universidad Nacional de Mar del Plata – Nivel Avanzado, Comunicación Integral y Literatura Inglesa. Miembro grupo de investigación 'Problemas de la literatura comparada' - Directora: Prof. Lisa R Bradford. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del GIEEC, Director: Dr. Luis Porta. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina juargo98@gmail.com

Leandro Calandra es estudiante avanzado de la carrera de Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMDP.

<sup>4</sup> TREICHLER, P. (1988). AIDS, homophobia, and biomedical discourse: an epidemic of signification. En Crimp, D. (Ed.), *AIDS: cultural analysis, cultural activism*. (pp. 31-71). Boston: MIT Press.

<sup>5</sup> MORRISON, P. (1993). End pleasure. *Gay and Lesbian Quarterly*, 1, 55.

<sup>6</sup> LEVINAS, E. (1993). *Outside the subject*. Stanford: Stanford UP.

<sup>7</sup> SPIVAK, G. (1992). Acting bits/identity talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770.

<sup>8</sup> El doble gesto que intenta la Teoría Queer es el de su rechazo a una posición esencialista sobre la identidad y su cuestionamiento de sus propias condiciones teóricas de posibilidad. William Haver aborda esta contradicción: "precisamente porque [la Teoría Queer] no rechaza los predicados normativos queer histórica y culturalmente específicos, y en efecto porque 'queer' aquí es una afirmación paródica de nuestra sobre determinada inscripción como 'queers', es teórica". HAVER, W. (1993). Review of *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. *Educational Studies*, 24(3), 247.

<sup>9</sup> MILLER, D. A. (1992). *Bringing out Roland Barthes*. Berkeley: U of California P. 24.

<sup>0</sup> WARNER, M. (1993). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. Minneapolis: U of Minnesota P.

<sup>11</sup> Ver: FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press; Sedgwick, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press; Sedgwick, E.K. (1993). *Tendencies*. Durham, NC: Duke University Press.

<sup>12</sup> Aun cuando la Teoría Queer comúnmente excede límites disciplinarios, y el presente listado dista de ser exhaustivo, en sociología ver: Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: U of Minnesota P. En crítica cultural y literaria: BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge; DE LAURETIS, T. (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities, an introduction. *Differences*, 3(2), iii-xvii; DE LAURETIS, T. (1994). *The practice of love: Lesbian sexuality and perverse desire*. Bloomington: Indiana University Press; EDELMAN, L. (1994). *Homographesis: Essays in gay literary and cultural theory*. New York: Routledge; Fuss, D. (Ed.). (1991). *inside/out: Lesbian theories, gay theories*. New York: Routledge. En educación: BRITZMAN, D. (1993). Not a special section: Gay and lesbian studies in education. *Educational Studies*, 24(3), 225-231; BRITZMAN, D. (1993). The ordeal of knowledge: Rethinking the possibilities of multicultural education. *The Review of Education*, 15, 225-231; BRYSON, M.; & DE CASTELL, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(3), 285-305;

- MARTINDALE, K. (1997). *Un/popular culture: Theorizing lesbian readings after the sex wars*. Albany: State University of New York Press; PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge; PINAR, W. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. New York: Peter Lang; WATNEY, S. (1991). School's out. En Fuss, D. (Ed.). *Inside/out: Lesbian theories, gay theories*. (pp. 387-404). New York: Routledge. En prácticas culturales como producción de video: GEVER, M., & GREYSON, J., & PARMER, P. (Eds.). (1993). *Queer looks: Perspectives on lesbian and gay film and video*. Toronto: Between the Lines; Bad Object Choices (Ed.). (1991). *How do I look: Queer film and video*. Seattle: Bay Press. En lecturas de cultura popular: DOTY, A. (1993). *Making things perfectly queer: Interpreting mass culture*. New York: Routledge; MERCK, M. (1993). *Perversions: Deviant readings*. London: Verso; STEIN, A. (Ed.) (1993). *Sisters, sexperts and queers: Beyond the lesbian nation*. New York: Penguin. Sobre la reconceptualización de la memoria: ANZALDUA, G. (1987). *Borderlands/ la frontera: The new mestiza*. San Francisco: aunte Lute; GARCÍA DUTTMAN, A. (1993). What will have been said about AIDS: Some remarks in disorder. *Public*, 7, 95-115; HEMPHILL, E. (1992). *Ceremonies: Prose and poetry*. New York: Pluma Books; WOJNAROWICZ, D. (1991). *Close to the knives: A memoir of disintegration*. New York: Vintage.
- <sup>13</sup> WARNER, M. (1993). Something queer about the nation state, *Alphabet City*, 3, 14.
- <sup>14</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (Bixio, A., Trad.). Buenos Aires: Paidós. 315. (Trabajo original publicado en 1993).
- <sup>15</sup> GOLDING, S. (1993). Sexual manners. *Public*, 8, 166.
- <sup>16</sup> EDELMAN, L. (1994). *Homographesis: Essays in gay literary and cultural theory*. New York: Routledge. 3.
- <sup>17</sup> BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- <sup>18</sup> FOUCAULT, M. (1977). A preface to transgression. *Language, counter memory and practice: Selected essays and interviews by Michel Foucault*. BOUCHARD, D. (Ed.). (pp. 29-52). Ithaca, New York: Cornell University.
- <sup>19</sup> MCLAREN, A. (1990). *Our own master race: Eugenics in Canada. 1885-1945*. Toronto: McClelland and Stewart.
- <sup>20</sup> FOUCAULT, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume 1*. New York: Vintage Books.
- <sup>21</sup> SEDGWICK, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press. 40
- <sup>22</sup> WICKHAM, G., & HAVER, W. (1992, 7 de noviembre). *Come out, come out, wherever you are: A guide for the homoerotically disadvantaged*. Ensayo expuesto en conferencia sobre Comparative Fascism, Cornell University, Ithaca, New York. 5.
- <sup>23</sup> Ver FELMAN, S., & LAUB, D. (1992). *Testimony: Crises of witnessing in literature, psychoanalysis and history*. New York: Routledge
- <sup>24</sup> RUTHERFORD, J. (1990). A place called home: Identity and the cultural politics of difference. En *Identity: community, culture, difference*. (p. 10). London: Lawrence and Wishart Limited.
- <sup>25</sup> CRIMP, D. (1992). Hey Douglas. *Social Text*, 33, 12.
- <sup>26</sup> BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (Bixio, A., Trad.). Buenos Aires: Paidós. 91. (Trabajo original publicado en 1993).
- <sup>27</sup> Ver: PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge.
- <sup>28</sup> Para atisbar cómo las representaciones gay y lesbianas repiensen la pedagogía ver, por ejemplo, las siguientes discusiones acerca de prácticas pedagógicas en: BOWEN, P. (1993). AIDS 101. En MURPHY, T., & PORTIER, S. (Eds.). *Writing AIDS: Gay literature, language and analysis*. (pp. 140-160). New York: Columbia University Press; BRYSON, M.; & DE CASTELL, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(3);

DAWID, A. (1992). The way we teach now: Three approaches to AIDS literature. En NELSON, E. (Ed.). *AIDS: The literary response*. (pp. 197-203). New York: Twayne Publishers; EYRE, L. (1993). Compulsory heterosexuality in a university classroom. *Canadian Journal of Education*, 18(3), 273-284; DIDI KHAYATT, M. (1992). *Lesbian teachers: An invisible presence*. Albany: State University of New York Press; MARTINDALE, K. (1997). *Un/popular culture: Theorizing lesbian readings after the sex wars*. Albany: State University of New York Press. (N. del T.: inédito a fecha de publicación del original).

<sup>29</sup> GOLDBERG, D.T. (1993). *Racist culture: Philosophy and the politics of meaning*. Oxford: Blackwell Publishers. 7.

<sup>30</sup> DELANY, S. (1991). Street talk/ straight talk. *Differences*, 5(2), 28.

<sup>31</sup> PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge

<sup>32</sup> PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge

<sup>33</sup> SEDGWICK, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press. 61.

<sup>34</sup> FOUCAULT, M. The subject of power. En Wallis, B. (Ed.). (1984). *Art after modernism: Rethinking representation*. (pp. 417-434). New York: New York Museum of Contemporary Art.

<sup>35</sup> SEDGWICK, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press. 61.

<sup>36</sup> AGAMBEN, G. (1993). *The coming community*. (Hardt, M., Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1990).

<sup>37</sup> DELANY, S. (1991). Street talk/ straight talk. *Differences*, 5(2), 28.

<sup>38</sup> FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press. 23.

<sup>39</sup> FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press. 23.

<sup>40</sup> FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press. 24.

<sup>41</sup> Ver: HAVER, W. (1993). Thinking the thought of that which is strictly speaking unthinkable: On the thematization of alterity in Nishida-philosophy. *Human Studies*. 16, 177-192; HAVER, W. (1996). *The body of this death: Historicity and sociality in the time of AIDS*. Stanford, CA.: Stanford University Press. (N. del T.: inédito a fecha de publicación del original).

<sup>42</sup> Ver: BRITZMAN, D.; SANTIAGO-VALLES, K.; JIMÉNEZ-MUÑOZ, G. & LAMASH, L. (1993). Slips that show and tell: Rethinking multiculturalism as a problem of representation. En MACCARTY, C., & CRICHLAW, W. (Eds.). *Race, identity and representation in education*. (pp.188-200). New York: Routledge.

<sup>43</sup> Distintas versiones de este trabajo fueron presentadas en The Critical Pedagogy Forum, Ontario Institute for the Study of Education en marzo, 1993; la conferencia Queer sites, Toronto, en mayo de 1993; The Bergamo Conference of Curriculum Theorizing en Dayton, octubre de 1993; y en el foro de investigaciones gay y lesbianxs, Universidad de British Columbia, Vancouver, en noviembre de 1993. La autora querría reconocer las invaluable lecturas de: Alice Pitt, Bill Haver, Roger Simon, Kathleen Martindale, Suzanne de Castelle, Julia Creet, Anna Davin, Magda Lewis, Barbara Williams, Barbara Struik, y las sugerencias de Nick Burbules y de los lectores anónimos para *Educational Theory*.

## Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1993). *The coming community*. (Hardt, M., Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1990).
- BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (Bixio, A., Trad.). Buenos Aires: Paidós. 315. (Trabajo original publicado en 1993)
- CRIMP, D. (1992). Hey Douglas. *Social Text*, 33, 12.
- DELANY, S. (1991). Street talk/ straight talk. *Differences*, 5(2), 28.
- EDELMAN, L. (1994). *Homographesis: Essays in gay literary and cultural theory*. New York: Routledge. 3.
- FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (1977). A preface to transgression. *Language, counter memory and practice: Selected essays and interviews by Michel Foucault*. Bouchard, D. (Ed.). (pp. 29-52). Ithaca, NY: Cornell University.
- FOUCAULT, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume 1*. New York: Vintage Books.
- FOUCAULT, M. (1984). The subject of power. En Wallis, B. (Ed.). *Art after modernism: Rethinking representation*. (pp. 417-434). New York: New York Museum of Contemporary Art.
- GOLDBERG, D.T. (1993). *Racist culture: Philosophy and the politics of meaning*. Oxford: Blackwell Publishers. 7.
- GOLDING, S. (1993). Sexual manners. *Public*, 8, 166.
- HAYER, W. (1993). Review of *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. *Educational Studies*, 24(3), 247.
- LEVINAS, E. (1993). *Outside the subject*. Stanford: Stanford UP.
- MCLAREN, A. (1990). *Our own master race: Eugenics in Canada. 1885-1945*. Toronto: McClelland and Stewart.
- MILLER, D. A. (1992). *Bringing out Roland Barthes*. Berkeley: U of California P. 24.
- MORRISON, P. (1993). End pleasure. *Gay and Lesbian Quarterly*, 1, 55.
- PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge
- RUTHERFORD, J. (1990). A place called home: Identity and the cultural politics of difference. En *Identity: Community, culture, difference*. (p. 10). London: Lawrence and Wishart Limited.
- Sedgwick, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- SPIVAK, G. (1992). Acting bits/identity talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770.
- TREICHLER, P. (1988). AIDS, homophobia, and biomedical discourse; an epidemic of signification. En Crimp, D. (Ed.), *AIDS: Cultural analysis, cultural activism*. (pp. 31-71). Boston: MIT Press.
- WARNER, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: U of Minnesota P.
- WARNER, M. (1993). Something queer about the nation state. *Alphabet City*, 3, 14.
- WICKHAM, G., & HAYER, W. (1992, 7 de noviembre). Come out, come out, wherever you are: A guide for the homoerotically disadvantaged. Ensayo expuesto en conferencia sobre Comparative Fascism, Cornell University, Ithaca, New York. 5.

## ***Mi camino decolonizante: Una experiencia sobre la pertenencia y el devenir***<sup>1</sup>

Malba Barahona<sup>2</sup>

Traducción: Juan A. Gómez en colaboración con Florencia Vasque<sup>3</sup>

### **Resumen**

En este trabajo, Malba Barahona da cuenta de su trabajo auto-etnográfico, el cual presenta una colección de experiencias vividas como actos políticos y conscientes para manifestar su emancipación y decolonización. Para este fin, la autora identifica tres momentos formativos: trasladándose de ser chilena a convertirse en latina, de ser estudiante de doctorado a ser investigadora, y pasando de ser profesora de lengua a mediadora cultural. Barahona explica las nociones de pertenencia y devenir y pertenencia expresados firmemente en un repertorio amplio de contextos sociales y actividades relacionadas con instituciones sociales como la familia, la escuela, el lugar de trabajo y la política. Luego, la autora reflexiona sobre su experiencia personal en la construcción y concientización de su identidad nacional como chilena, y

### **Summary**

In this paper, Malba Barahona accounts for her autoethnographical work which features a collection of her lived experiences as political and conscious acts to manifest her emancipation and decolonization. To this aim, she identifies three formative experiences: from being Chilean to becoming Latina; from being a PhD student to becoming a researcher, and from being a language teacher to becoming a cultural mediator. The author explains the idea of belonging and becoming / becoming and belonging as expressed firmly in an array of social settings and activities related to social institutions such as family, school, workplace, and politics. Barahona reflects on her personal experience of the construction and awareness of her national identity as a Chilean and how it was modified and questioned when she

cómo esta identidad fue modificada y cuestionada al emigrar a Australia para completar sus estudios doctorales.

El hecho de que Barahona reaccionara rechazando y resistiendo la identificación como Latina, la llevó a buscar un entendimiento de sus creencias coloniales profundamente enraizadas. Es así como la exploración de su indigenidad negada puede ser rastreada a momentos clave que han iluminado su camino decolonizante: sus aspiraciones de transformarse en profesora de inglés y de viajar al extranjero *para ver el mundo con sus propios ojos* y de transformarse en una formadora de docentes para crear un sistema educativo mejor. Como profesora de idioma, ella se transformó en mediadora cultural, una que busca encontrarse en una posición entre el “hogar” y la nación. Finalmente, Barahona nos otorga su opinión sobre existir “entre medio”, lo que sugiere una conexión fuerte al concepto de identidad transnacional, es decir, adoptar algunas prácticas culturales de la nación huésped mientras conserva su identidad nacional chilena.

**Palabras clave:** Formación Docente - Pertenencia - Devenir - Auto-etnografía - Mediador - Cultural - Identidad.

migrated to Australia to pursue her PhD studies. The fact that she reacted by rejecting and resisting being identified as Latina led her to seek an understanding of her own deeply rooted colonial beliefs. The exploration of the denial of her indigeneity can be traced back to the key landmarks which illuminate her decolonizing path: her aspirations to become an English teacher and travelling abroad *to see the world with her own eyes* and of becoming a teacher educator to improve the educational system. As a language teacher, she became a cultural mediator, one who seeks to be situated in a position between “home” and the nation. Finally, Barahona reflects on being “in between,” which suggests a strong connection to the concept of transnational identity, which is, adopting some cultural practices of the alien culture while keeping her own national identity.

**Key Words:** Teacher Education - Belonging - Becoming - Autoethnography - Cultural Mediator - Identity.

Fecha de recepción: 11/05/16 Primera Evaluación: 29/06/16 Segunda Evaluación: 11/8/16 Fecha de aceptación: 11/8/16
---

Los autores de esta colección<sup>4</sup> iniciaron este proyecto hace un tiempo como una forma de manifestar nuestras experiencias vividas a manera de actos políticos y conscientes para emanciparnos y decolonizarnos. Era entonces un tiempo de cambios en el que algunos de nosotros estábamos en *transición*, buscando lugares productivos para situar nuestras voces. Uno de los lugares empoderadores y metafóricos que construimos fueron las *tertulias*<sup>5</sup> (reuniones sociales), en las que compartíamos nuestras experiencias, conocimiento y creencias. Aquí mismo fue donde empezamos nuestra lucha decolonizante y colaborativa.

La auto-etnografía se ha vuelto la metodología lógica que nos permitiría describir y analizar nuestras experiencias. En esto se tuvo la intención de no sólo entender nuestras experiencias sino también fortalecernos y pelear el status quo (Reyes Cruz, 2012). Como investigadora en educación, he usado diferentes métodos cualitativos a fin de explorar fenómenos sociales diferentes. Sin embargo, desconocía la auto-etnografía antes de este proyecto. Conscientemente elegí este enfoque puesto que desafía las formas tradicionales de indagar y sitúa la investigación como un acto político (Reyes Cruz 2012). No obstante, el reto mayor fue amalgamar un espíritu decolonizante y estar abierta a (des) aprender. Explorar mis creencias ancladas a la luz de perspectivas decoloniales y feministas parecía algo alejado de mi vida profesional y académica.

Aun así, en un intento por superar mis limitaciones, tomé este desafío y escribí mi auto-etnografía.

Esta auto-etnografía examinó la relación del “Yo” con el “Otro” a través de algunas influencias formativas básicas que han formado la construcción compleja de mi identidad como una experiencia de “la pertenencia y el devenir/ el devenir y la pertenencia”. Como observó Nicholas Mirzoeff, con frecuencia se define al “Otro” como totalmente diferente del “Yo”, por lo que sensaciones de ansiedad perturban y preocupan al individuo (Mirzoeff, 1999). La diferencia parece, en absoluto, aparente y más convincente de lo que es en la realidad tangible. Es así que, para el individuo en este proceso, es crucial que esta “diferencia deba ser no sólo conocida, sino visible” (1999, p. 17). Además, las diferencias expresadas en las contradicciones deben ser hechas explícitas y confrontadas para entender y aceptar el “Otro”.

La estudio de la visibilización de las diferencias descritas en este capítulo entre mi “Yo” y el “Otro” –esto es, quien soy yo y como me ven– es llevado a cabo a través de las lentes de tres experiencias formativas diferentes: trasladándome de ser chilena a convertirme en latina, de ser estudiante de doctorado a ser investigadora, y pasando de ser profesora de lengua a mediadora cultural. Para el análisis de estas transformaciones, he usado algunos posts de mi blog escritos durante el período 2009–2014 los cuales documentaron mi experiencia en Australia, así como auto-reflexiones

que he registrado en esos años. La mayoría de las publicaciones del blog fueron escritas en momentos de caos que revelan profundas frustraciones y dolor mientras confrontaba “mi Yo” con el “Otro” en las Antípodas.

Progresivamente, descubrí que el compromiso con la tecnología (específicamente *bloguear*) capturó y medió efectivamente mi construcción de identidad transicional (Collin 2014). Mi blog<sup>6</sup> se volvió el punto de partida no sólo para comunicarme con mi familia y amigos, sino también para mediar la construcción de mi nueva identidad pública digital. Bloguear me permitió ver las relaciones entre el yo, la comunidad y los lugares. Antes de empezar con mi “historia” y su propio análisis, sería útil proveer una definición de lo que quiero dar a entender con “la pertenencia y el devenir/ el devenir y la pertenencia” como parte de la construcción de una identidad social/ pública y política.

### **La pertenencia y el devenir**

La idea de “la pertenencia y el devenir/ el devenir y la pertenencia” (Lee & Roth, 2003) surgió como parte del proceso mientras hacía mi doctorado en Australia. Leyendo las perspectivas inspiradoras de Lee y Roth acerca del proceso de doctorarse (Lee & Roth, 2003), aprendí que como parte del proceso de enculturación vivido durante los estudios doctorales, muchos estudiantes tienen la aspiración de volverse miembros legítimos de una comunidad de intelectuales.

En Australia, como en Europa y en los Estados Unidos, en la mayoría de los casos, obtener el título de doctor es considerado la entrada segura a los círculos académicos. Se piensa que el proceso de doctorarse brinda al estudiante no sólo el conocimiento disciplinar, sino también las habilidades para llegar a ser un investigador íntegro y formado. Entonces, resulta sorprendente el hecho de que el sentido de devenir crece más fuerte en la comunidad de intelectuales doctorados al re-construir sus identidades como estudiantes y volverse investigadores.

Esta idea de identidad como un continuo, formando parte de una comunidad y de un proceso de volverse parte de otra, no está restringida a los estudios doctorales. Por el contrario, un sentido de pertenencia se expresa fuertemente en un amplio repertorio de lugares sociales. Como sugiere Hall (2002), participamos y formamos parte de una gran gama de grupos sociales desde el momento en que nacemos. Esto no es solo como una condición dada definida por nuestra biología (como el sexo), sino que también nos apropiamos y aculturamos a través de actividades relacionadas a instituciones tales como la familia, la escuela, el lugar de trabajo y la política. Asociados a las varias membresías de los grupos sociales están los valores, creencias y actitudes las cuales, en parte, definen nuestras actividades comunicativas y las relaciones que establecemos. Además, nuestras identidades están formadas por esas membresías, así como también por medio de nuestras acciones ejercidas por nuestra agencia.

La identidad no es una categoría dada, sino una co-construcción social que está relacionada dialécticamente con la agencia por medio de nuestras acciones y discurso (Roth, Tobin, Elmesky, Carambo, McKnight, & Beers, 2004). Desde la perspectiva de Gee (1996), “no es sólo qué decís ni cómo lo decís, es quién sos y qué estás haciendo mientras lo decís” (p. 15).

Por lo tanto, la idea de pertenencia no sólo se refiere a un estado psicológico en el cual uno necesita relacionarse con el mundo, sino que también es el posicionamiento de uno mismo en el mundo y cómo el “Otro” ve una parte de un mundo específico. Tomando esta lógica, quien sos está también determinado por el lugar dónde naciste, y tu identificación cultural a un lugar específico o, en otras palabras, a una identidad social. Linda Alcoff (2006) argumenta lo siguiente:

Existen dos aspectos del ser que están involucrados en la identidad social. Con el término identidad, uno piensa mayormente acerca de cómo estamos ubicados socialmente en el público, qué hay en nuestros documentos de identidad, cómo debemos identificarnos en un Censo y en solicitudes de empleo y en las interpolaciones de interacción social de cada día. Esta identidad pública es nuestro ser percibido socialmente en los sistemas de percepción y clasificación y las redes de comunidad en las que vivimos. Pero también existe una subjetividad vivida, la cual no está siempre emparejada perfectamente con nuestro ser percibido, y que puede ser experimentada y conceptualizada diferentemente (p. 92)

Partiendo de esta interacción entre una identidad social/ pública/ política y una subjetividad vivida, pasaré a detallar mi experiencia personal de la construcción y consciencia de mi identidad chilena/ latina.

#### *La interacción de la identidad nacional e individual*

Una identidad nacional refiere a un sentido colectivo que es el producto de una construcción histórica y social que cambia inevitablemente a través del tiempo. Es una historia compartida, un conjunto de eventos históricos que forman y permean quienes fuimos, quienes somos, y en quién deseamos convertirnos. Un conjunto compartido de intenciones manifiestas, tales como preferencias, sentimientos, predisposiciones, y “las maneras de hacer las cosas” formulan la naturaleza de la identidad nacional en un punto particular en el tiempo y hacen visible la singularidad de quienes somos, normalmente definida en contraste con otras identidades nacionales (Larraín, 2001; Prieto Larrain, 2011). Por lo tanto, el concepto de identidad nos permite “dar referencia a cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo esa relación está estructurada a través de tiempo y espacio, y cómo una persona puede entender las posibilidades para el futuro” (Norton, 2005, p. 5). Esto implica que la identidad está “construida socialmente y que refleja el contexto social, histórico y político de las experiencias vividas de un individuo” (Hall, 2002, p. 31).

Sin embargo, este sentido de pertenencia a una comunidad que comparte un entendimiento del mundo y nuestro lugar en él está interrumpido y desafiado cuando migramos. Esto se agudiza aún más cuando la migración tiene lugar entre países que no comparten un pasado histórico y cultural, y en los cuales las relaciones de poder son desiguales. En esencia, nos desorientamos con respecto a nuestro lugar en el mundo. No “pertenece” más. A menudo, tratamos de replicar la vida que seguíamos en nuestros hogares, o asimilarnos al contexto nuevo, o encontrar un lugar entre ambos. Lo dicho previamente refleja lo que unos describen como la emergencia de la identidad migratoria “en el contexto de un proceso de globalización complejo y disperejo” (Collin 2014, p. 534).

*De chilena a latina: ¿Qué significa ser una mujer latinoamericana en Australia?*

En los últimos treinta años, un cuerpo de investigación creciente ha surgido para explorar críticamente el concepto de “Latinoamérica”. Walter Mignolo ha señalado que países europeos o los Estados Unidos conciben América Latina como “un territorio vasto y una fuente de mano de obra económica, lleno de recursos naturales, turismo exótico, y playas caribeñas fantásticas esperando para ser visitadas, invertidas y explotadas” (Mignolo, 2005, p. 96). Esta creencia ampliamente sostenida ha sido también transferida a los pueblos de América Latina, los latinoamericanos

o “latinos” – término usado no sólo para referirse a personas que vienen del sur del continente americano, sino también para diferenciarlos de los pueblos anglo-europeos que los llaman “latinos/as”. Esto también sucede en Australia, donde personas del sur de las fronteras de Estados Unidos son llamadas comúnmente “latinos/as”. Por ejemplo, aquellos “latinos/as” que han ido a Australia como refugiados, estudiantes, trabajadores de oficio, o migrantes son considerados usualmente como un grupo homogenizado compartiendo un idioma, raza, etnia y cultura común. Caricaturas convencionales de latinos/as en Australia muestran individuos con rasgos físico indígenas, de color, ruidosos, sexualmente “ardientes”, o meramente “exóticos”.

Ser identificada como “latina” ha desafiado mi “chilenidad” y me ha hecho confrontar mis propias creencias sobre ser chilena y latinoamericana. Mi idea de “Yo” como una chilena no estaba alineada con ser “latinoamericana” o “latina” en ningún período previo a venir a Australia. Mi respuesta a esta identidad impuesta confirma estudios sobre la identidad chilena, lo que revela nuestra distancia de la idea colectiva del resto de América Latina. Este sentido es capturado efectivamente por Pizarro quien observó “que los chilenos sean latinoamericanos es una verdad auto-evidente para todos, excepto para los chilenos mismos” (citado en Montecino 2003, p. 85).

Mi propio Yo como chilena/ latina se volvió explícito sólo como una imposición cuando me mudé a Australia, como parte de una de los migrantes chilenos pertenecientes a lo que se conoció como “fourth wave” (cuarta ola) para realizar mis estudios de doctorado en el extranjero (Collin, 2004). En Chile, era sólo una chilena – aunque de Santiago, lo que no era conspicuo dado que más de un tercio de la población chilena vive allí. Por el contrario, al llegar a Australia, fui inmediatamente clasificada como “latina”. Mis cualidades físicas y mi color de piel revelaron aparentemente mi “herencia” y el “lugar amplio y extenso” de donde se asumía que provenía. En las calles de Sydney, Melbourne, y Canberra he sido descrita públicamente como latina reiteradas veces. Me han dicho que luzco “latina”, o que soy “tan apasionada” o que “mi lenguaje corporal lo dice todo”. Consecuentemente, se me ha impuesto un modo de ser, una comunidad, raza, y etnicidad. Aquí es de suma importancia mencionar que aunque los australianos tradicionales usualmente suelen seguir estereotipos americanos de las impresiones de personas latinoamericanas, los “latinos” son probablemente vistos como más exóticos que en los Estados Unidos. Las diferencias geográficas, culturales e históricas son mucho más amplias y extensas entre Australia y América del Sur. Entonces, el “Otro” parece completamente diferente.

Mi reacción al ser identificada como “latina” fue de rechazo y resistencia, con una fortalecida adherencia a mi identidad chilena surgida en respuesta. Esta reacción inicial (in)esperadamente dio lugar a un proceso de búsqueda para entender mis propias creencias coloniales profundamente enraizadas. Estas creencias y prejuicios incluían el carácter aparentemente excepcional de los chilenos en el contexto de América del Sur, la auto-identificación de los chilenos como “los ingleses” de América Latina, mi indigenidad negada, y la inevitable mirada a Europa como la inspiración de crecimiento y desarrollo.

### **Mi carácter excepcional condimentado con un espíritu inglés y emprendedor**

Como una chilena viviendo e investigando en Australia, descubrí cómo mi identidad personal estaba mucho más cerca de una identidad colectiva co-construida de lo que previamente lo había racionalizado. De acuerdo a Larrain, si bien es muy difícil construir una identidad permanente y nacional, podemos identificar algunos rasgos que nos hacen únicos (Larraín, 2001). En este sentido, por ejemplo, soy consciente de esta idea nacional colectiva que viene de la noción de Chile como una forma de país “excepcional” en América del Sur. Después de todo, es un país que ha superado una “geografía disparatada” y catástrofes y desastres naturales frecuentes para desarrollarse (Larrain, 2011). Creo que yo también era similarmente excepcional.

Nada en mi vida se logró con suerte. Por el contrario, tuve que superar adversidades y momentos difíciles. Siendo joven, nunca perdí un día de escuela y como empleada, raramente me tomé licencias por enfermedad. Por lo tanto, mis logros han sido el resultado de mi persistencia y trabajo duro. Trabajar tenazmente y ser resiliente han sido los legados de mi madre.

Otra idea común es que ser chilena es hacer explícita la distinción o separación entre Chile y nuestros países limítrofes. En vez de verme como parte de los países andinos, me veía diferente y negaba mi herencia ancestral. Como lo ha argumentado Glas (2013), existe una creencia sustentada entre los chilenos de que somos “más ordenados, reservados, serios y estructurados que el resto de un continente ruidoso, caótico, impulsivo que pasa más tiempo bailando que trabajando” (p. 38). Este entendimiento está bien capturado en la frase usada comúnmente por los chilenos para referirse a ellos mismos: “los ingleses de Latinoamérica”. Aun así, este intento de diferenciarnos de nuestros vecinos era un gesto fútil en países como Australia, donde me convertí en la construcción cultural simplista de “Latina”.

Otro rasgo que parecía compartir con la identidad colectiva nacional chilena es lo que Larraín ha llamado una actitud emprendedora (Larraín, 2001). Esta actitud surgió junto con los gobiernos que sucedieron la dictadura de Pinochet en los 90s. El crecimiento económico y la estabilidad política le dieron al país un sentido de empoderamiento

marcado especialmente por el desarrollo económico. Aunque el legado de desigualdad estructural de riqueza continúa, las condiciones de vida han mejorado y los chilenos ven posible el fin de la pobreza, a través de los préstamos y de una actitud “emprendedora”. El consumo y el acceso a los servicios han forjado el impulso de los chilenos para desarrollarse y acumular riqueza individual.

He llegado a lograr una posición privilegiada en la sociedad pese a mi pasado de clase baja. Con la ayuda de préstamos y becas, he logrado continuar con mis estudios de postgrado en Chile y fuera del continente. A nivel personal, he trascendido este ciclo de pobreza intergeneracional y he accedido al nivel más alto de educación. He alcanzado las aspiraciones que mi madre y un gran número de mujeres chilenas tenían para sus hijos e hijas en las décadas de 1970 y 1980. Entonces, en términos amplios, cualquier chileno me consideraría una mujer exitosa. Esta concepción es una paradoja ya que en Chile, en los últimos veinte años, la idea de éxito está usualmente acompañada por la riqueza económica, lo que no es mi caso. Recibí una educación universitaria, aun así, mis posesiones materiales son escasas. Tengo alrededor de cuarenta años y no tengo casa propia, ni auto, ni grandes ahorros. Cuando escribí este artículo estaba empleada con contratos temporarios, como jefe de trabajos prácticos temporaria en universidades australianas, poco valorada y mal pagada.

## **Mi indigenidad negada**

La mayoría de los chilenos se auto-identificarían como “blancos” (Latinobarómetro, 2011). Aunque casi la mitad de la población de chilenos son, étnicamente, “mestizos”, los chilenos se identifican culturalmente más cercanos a Europa. Esta creencia está ampliamente asumida y esparcida a través de todas las clases sociales y niveles de educación (Waldman Mitnick, 2004). Los grupos indígenas son minorías que han sido históricamente marginadas, que presentan un gran nivel de pobreza, bajo nivel de educación formal y “desarrollo”. El racismo se ha perpetuado, institucionalizado, y se ha vuelto un “secreto”, el cual no es cuestionado ni percibido como un problema social (Waldman Mitnick, 2004). Por lo tanto, no es de sorprenderse que nadie quiera ser parte de las minorías oprimidas y carentes.

Los lazos con mi indigenidad han sido mayormente borrados y/o ocultos. Aunque la indigenidad está latente en mis rasgos físicos, desafortunadamente no hay trazos culturales. Crecí siendo testigo de cómo varios de mis parientes decían frases como “no, si yo no soy Mapuche; yo soy español”, y “En mi familia todos son blancos”. Es muy común oír que los indígenas de Chile son “vagos” y “ebrios”. Más aun, la palabra “indio” se usa comúnmente como un insulto. Como niña y luego, como adolescente, rara vez tuve algún tipo de contacto significativo con ellos. El grupo más largo de indígenas en Chile, los Mapuches, me parecían tan extranjeros

como los ingleses. La diferencia más marcada era que los ingleses eran “sofisticados” y “desarrollados”. Me ha llevado un recorrido largo entender mi indigenidad y sentirme orgullosa de la persona en la que me estoy convirtiendo.

No me identifico como blanca o indígena. Simplemente soy una chilena. Sin embargo, en Australia me volví “mestiza”. Este descubrimiento de ser “mestiza” ha hecho aparente mi “india oculta”. En varias ocasiones en Australia, he sido encasillada a mi herencia, a lo que respondo que no tengo certeza de dónde provengo. Esta respuesta ha desconcertado a algunos australianos, quienes han esperado alguna explicación más exótica que “sólo chilena”. Si bien esta categoría impuesta en Australia podría revelar un racismo encubierto, es mi propia negación de mi indigenidad lo que me choca.

La negación y el desdén por mi indigenidad propia parece ser parte de mi identidad chilena enraizada. Aunque no me considero racista, esta negación me ha hecho dar cuenta de qué tan “europea” he sido educada. Actualmente, reconozco que mi inconformismo al ser clasificada como mestiza en Australia viene de un racismo encubierto en el cual la indigenidad está asociada a nociones de inferioridad, retroceso y primitivismo.

Mi complejo de inferioridad y mi indigenidad pueden verse en decisiones diferentes que he tomado a lo largo de mi vida. Por lo tanto, para seguir con esta exploración, rastrearé los hitos de mi vida, los cuales iluminan mi camino decolonizante.

Convertirme en profesora de inglés me permitirá ver el mundo con mis propios ojos

Me he convertido en una profesora de inglés para “ver el mundo” con mis propios ojos. He egresado de la secundaria y, como como muchos jóvenes, no sabía qué camino podría seguir en mi vida. Se me ha dicho que siempre he sido femenina, paciente y amable con las personas. Entonces, convertirme en profesora de inglés parecía el camino natural.

Esta creencia fue reforzada por mis familiares, quienes me decían que iba a ser “una futura buena profesora”. Me pregunté “¿Qué tipo de disciplina debería enseñar?”. Es así que recordé a mi padre hablando de la importancia que tiene saber hablar inglés para “tener acceso al mundo”. Fue su experiencia como un niño trabajando para los “gringos” como caddie en un curso de golf lo que le dio forma a esa creencia. Mi padre nunca aprendió a hablar en inglés ni ha viajado a países de habla inglesa. En vez de eso, lo que hizo fue poner en mi cabeza la idea de aspirar a conocer ese mundo. Es así como yo empecé a estudiar inglés para ver/ conocer el mundo/ el Norte con mis propios ojos.

Luego de cinco años de estudios de grado, me hice una profesora de inglés calificada. Esos años marcaron también mi transición de niña a mujer. Mi vida post-universitaria fue tan predecible como la de cualquier chilena joven en la década de los 90. Conseguí empleo, me casé, y obtuve un préstamo para comprar un auto, una casa, y para seguir

estudiando. El trabajo me mantuvo “ocupada”, pero no me sentía del todo realizada. Me decidí por hacer una Maestría en Lingüística Aplicada para profundizar mi conocimiento y darle más sentido a mi vida profesional. No solo quería pasar por una experiencia educacional diferente, sino que también quería ser alguien en el “Norte”. No me era suficiente saber acerca del mundo a través de libros y de la experiencia de “otros”; necesitaba vivirlo yo misma. No había becas disponibles para viajar al exterior en ese entonces, así que estudié en un programa de Maestría en la Universidad de Chile. Esta experiencia nueva fue, simultáneamente, gratificante y desafiante. La investigación y sus revelaciones hicieron que mi vida y mi trabajo fueran más significativos. Gracias a esta experiencia, confirmé mi fuerte deseo y compromiso con la enseñanza y el mejoramiento. Sin embargo, todavía anhelaba esa experiencia de “ver el mundo/ el Norte con mis propios ojos”. Viajar a los países de habla inglesa como turista no me era suficiente.

### **Ser una formadora docente para crear un sistema de educación mejor**

Mientras realizaba mi Maestría, enseñaba inglés y lingüística a potenciales profesores de inglés y traductores de inglés al español. Esta experiencia cambió mi visión acerca de la educación, más precisamente, acerca de la formación docente. Trabajar en tres universidades al mismo tiempo me permitió tener un mejor entendimiento de

contextos diferentes y de estudiantes que luchaban con sus formas de enseñanza. Fue en ese momento en el que me di cuenta de que mi comprensión sobre la educación era limitada. He sido una docente en ejercicio y una formadora de docentes por muchos años, pero la asignatura “Inglés” ha dominado mis prácticas. Mis intereses consistían en la adquisición de un segundo idioma como un proceso cognitivo, y veía mi papel de profesora como alguien que podía facilitar un proceso lingüístico. No era de sorprenderse que me convirtiera en una profesora de inglés como segundo idioma en una carrera de Chile por mi conocimiento y experiencia en Lingüística Aplicada. Paradójicamente, ese trabajo fue el que hizo evidente la necesidad de entender mi trabajo desde una perspectiva educacional en las que se encontraran tanto las necesidades sociolingüísticas como las necesidades lingüísticas de mis estudiantes.

Como formadora docente, evalué cómo son educados los profesores para enseñar inglés como lengua extranjera (ILE) en entornos secundarios y universitarios. Es en esta serie de contextos en los que emergieron interrogantes críticos: “¿Qué es lo que motiva a los docentes en formación de inglés a comprometerse a enseñar ILE?, ¿Cómo logra el currículum del Profesorado en Chile mediar este aprendizaje?, ¿Cómo es que el nexo dialectal entre docentes en formación de ILE y sus contextos sociales dan forma al aprendizaje de dichos docentes?,

¿Para qué tipo de educación estamos preparando a las futuras docentes?” Mi preocupación social por el entendimiento y la mejora del sistema educacional re-emergieron y mi compromiso social creció. Sin embargo, el compromiso social que ha marcado mi transición de pupila a mujer adulta se ha perdido de alguna manera en la cotidianidad de trabajar duro para ser (considerada) eficiente.

### **La preocupación social**

Mientras entraba en la adultez, Chile volvía a tener un gobierno democrático luego de años de una dictadura brutal. Con el retorno a la democracia, tenía esperanzas de que Chile pudiera ser un lugar para vivir satisfactoriamente. Sin embargo, año tras año, las circunstancias sociales parecían estar lejos de mejorar. Por el contrario, los niveles de ingreso y la desigualdad social permanecieron ininterrumpidos, y el sistema neoliberal que se infundió durante la dictadura persistió ampliamente. Si reflexionamos sobre esta realidad, podemos entender que los sistemas de educación y de salud chilenos permanecieron exclusivamente como productos del mercado. Luego de pelear arduamente contra una dictadura opresiva por la libertad de un país mejor, este resultado fue no solo desalentador, sino también desilusionador. Chile se ha convertido en una sociedad competitiva e individualista. Fui testigo de cómo la sociedad chilena buscó un crecimiento económico y una prosperidad financiera.

Una actitud emprendedora continuó emergiendo entre chilenos. Para decirlo en términos sencillos, la felicidad personal continuó siendo medida de acuerdo al éxito económico.

Aunque me comprometí a realizar una contribución a mi país, también sentí que las estructuras y el contexto mismo me eran opresivos. Más de una vez, me sentí urgida a emigrar. Como propone Alcoff, la identidad de “uno” está establecida por la genealogía, el reconocimiento social, el lugar social objetivo que uno habita en una sociedad estratificada, pero por otro lado, uno tiene que tomar decisiones sobre cómo entender, negociar y vivir “su” identidad (2006, p. 19). La imposición social al categorizarme como una mujer sin hijos y divorciada me encadenó y, consecuentemente, aceleró el proceso de emigración a Australia, como un camino hacia mi emancipación.

¿Por qué emigré a Australia?

Antes de mudarme a Australia, siempre había pensado que mi aspiración de vivir fuera del continente residía en la necesidad de lograr un título que me permitiría profundizar mi entendimiento y conocimiento sobre la educación y el mundo. Sin embargo, ahora reconozco que esta aspiración se trataba de una excusa más que del motivo verdadero. Chile se volvió un ambiente sofocante que me imponía una manera de ser que no podía sobrellevar. Personalmente, había “decepcionado” a mi familia al divorciarme de mi esposo y al decidir no tener hijos propios.

En Chile, para muchas mujeres –incluso para mi familia– resulta una ambición vital ser madre, y aun las mujeres de mente abierta y liberales tienen (o aspiran a tener) hijos. Ese destino no fue el mío. No iba a seguir las normas arbitrarias culturales y especulaciones que la sociedad chilena me ha impuesto. Simplemente, no me iba a transformar en la mujer que otros esperaban que fuera.

Profesionalmente, había llegado a un callejón sin salida. Parecía que era una profesional realizada. Si bien me sentía ocupada todo el tiempo, las razones para hacer mi trabajo eran insignificantes. Además, trabajaba para una institución con la cual estaba en desacuerdo ideológicamente. Era una profesora en una universidad privada que no estaba interesada en mejorar la vida de su gente. Era una pieza en una máquina de hacer ganancias, una muy funcional, trabajadora y productiva. Ingenuamente, pensé que hacía mi trabajo bien y que iba a cambiar las cosas. Evidentemente, este anhelo estuvo lejos de suceder. Mi trabajo en el aula era motivante y desafiante, pero yo sentía que era una isla. No podía hacer cambios relevantes yo sola.

Estaba en el medio de un laberinto y no podía ver la salida. Empecé a dar forma a la creencia de que estudiar fuera del país iba a permitir reinventarme, comenzar de cero, y encontrar un proyecto a largo plazo que pudiera hacer mi vida más significativa. Hoy mismo entiendo que la decisión de migrar a Australia estaba basada en

la aspiración de volverme una mujer “Occidental”, una mujer “secular, liberada y con control de su propio cuerpo” (Mohanty, 2003, p. 335). La afirmación de Mohanty acerca de esta caracterización específica de la mujer occidental ha sido diseminada y encarnada aun por mujeres “emancipadas”. Esto revela estructuras coloniales profundamente enraizadas que apuntalan este estereotipo mítico. En ese momento de mi vida, pensaba que para ser una mujer emancipada, necesitaba emigrar a este mundo occidental míticamente liberador. Como un acto emancipatorio/ evasivo, decidí tomar control de mi vida y escapar a mi destino para construir un rumbo diferente. Así fue como vine a Australia *para ver el mundo con mis propios ojos.*

### **De estudiante de doctorado a investigadora**

Como mencioné al principio de este capítulo, “soñaba” con estudiar en un país de habla inglesa desde mis estudios de grado. Como estudiante de grado, investigué la historia, el lenguaje, la cultura, y las prácticas sociales de los países de habla inglesa. Estas indagaciones estaban reflejadas no solo en mi anhelo por estudiar el idioma, sino también en mi deseo por conectarme con otras comunidades y apropiarme de algunas prácticas culturales comúnmente apreciadas en países angloparlantes. Aunque sostenía una posición crítica con respecto a los Estados Unidos y el Reino Unido en cuanto a sus medidas políticas con América del Sur, tenía

un concepto positivo de su “mujer occidental”. Adoptaba exactamente la crítica que Mohanty hacía a la auto-representación discursiva de mujeres occidentales como más articuladas y en control de sí mismas (Mohanty, 2003). Seguir el camino de mi madre y convertirme en ama de casa no era el propósito de mi vida. En retrospectiva, y como resultado de esta auto-etnografía, indagarme como mujer ha evidenciado claramente mi concepción oculta del lugar de la mujer occidental como ser superior y mejor. Como estaba por viajar a Australia, estaba intrínsecamente anticipando devenir una “mujer occidental emancipada”. Las Antípodas revelaron que este concepto *es más un mito que una realidad.*

Luego de dos días de vuelo cruzando el Océano Pacífico, se me asignó el papel de estudiante de doctorado. Me llevó casi un año acostumbrarme a este nuevo personaje. En Chile, era una articulada formadora de educadores con un número de responsabilidades significativas, estaba a cargo tanto de profesores como de estudiantes. En Australia, me convertí en una estudiante internacional como beneficiaria de “Becas Chile”, el apoyo económico otorgado por el gobierno chileno para seguir estudios de postgrado en Australia (lo que también dicta que debo “devolver el servicio prestado” a Chile en mi regreso). No mucho después de mi llegada a Australia, escribí en mi blog en inglés:

¿Conflictos de identidad? Bueno, en Chile era una mujer, una vez casada, una profesora de inglés, una formadora de profesores y una amante de las montañas. Aquí, en Canberra, en Aussieland, soy ciclista, una estudiante de doctorado, amante de las caminatas, sudamericana, chilena, tutora en español, aun una amante de las montañas y una mujer (Barahona, M. 2010)

Como estudiante internacional tenía recursos limitados y se esperaba que fuera sumisa, dependiente, complaciente y necesitada. Me convertí en la primera latinoamericana en mi centro de investigación. La comunidad no sabía cómo ubicarme (¿era una estudiante asiática, europea o simplemente una latina?). Y yo tampoco lo sabía. Un año después de haber iniciado mi doctorado publiqué en el blog:

Como parte de esta experiencia del doctorado, estoy elaborando una nueva identidad: una identidad que representa las prácticas y el ser una estudiante, una académica y una investigadora. Lucho por entender qué significa ser una estudiante de doctorado y trato de ser una adecuada candidata. Me pregunto: ¿qué debo hacer como estudiante de doctorado? ¿Cómo debo ser y comportarme como tal? ¿Estoy investigando? (Barahona, M., 2010)

Al segundo año en el programa de doctorado efectué la siguiente reflexión:

Hoy puedo ver que como estudiante de doctorado me encontraba en un proceso de devenir; estaba aprendiendo a ser investigadora. En ese proceso, de vez en cuando, me sentí miserable al adoptar este nuevo personaje. Vine a Australia para cumplir un sueño largamente anhelado: investigar en formación docente en ILE en Chile y contribuir para mejorar mi país. Sabía que el doctorado no me iba a ser fácil; por el contrario, sabía que era una experiencia desafiante y que estaba enfrentando dificultades y superando problemas. Pero “sufrir” no estaba en mis planes (Barahona, M., 2012)

Esta observación refleja no solo el deseo de convertirme en una candidata al doctorado, sino que también revela un llamado desesperado por ser aceptada y la necesidad de pertenecer a la comunidad de estudiosos del doctorado. El sufrimiento mencionado en la última oración se refiere a lo que yo en ese momento veía como mi “incapacidad” para asimilarme y ser una candidata a doctorado común. Como mujer chilena, muchas veces sentí que mi historia laboral y mi conocimiento eran considerados insignificantes y rara vez reconocidos por mis colegas australianos. No era común que se me preguntara sobre mis experiencias en investigación o educación superior.

La naturaleza conflictiva del proceso de investigación así como también de mi vida en Australia persistió. Sin embargo, de a poco, y como era de esperarse, empecé a convertirme en investigadora. Al revisar mis publicaciones en el blog del año 2013, la formación de mi identidad como investigadora se hace evidente:

Una de mis razones para realizar mis estudios doctorales era *interpretar un fenómeno social y posiblemente contribuir a su mejora*. Creo firmemente que el lujo de pensar y estudiar un problema requiere investigadores comprometidos con un contexto concreto y una comunidad. Entonces, la definición anterior no es del todo satisfactoria. Le falta una indagación en los modos de interpretar, explicar y transformar un fenómeno social. Sé muy bien que los cambios requieren esfuerzo y mucho más que indagación académica. Sin embargo, la indagación académica es absolutamente necesaria para hallar nuevos caminos de transformación. Esto es lo que entiendo es la investigación, la investigación que importa. (Barahona, M., 2013)

Mi camino para convertirme en una investigadora en educación ha sido moldeado mayormente por literatura europea/ norteamericana. En mi campo de investigación principal – formación docente en ISL – la literatura está mayormente dominada por investigadores de habla inglesa (sobre todo norteamericanos e ingleses). Si bien el idioma inglés ha sido enseñado como lengua extranjera y

como segunda lengua en los últimos cincuenta años –incluso en América Latina– la investigación publicada desde contextos latinoamericanos es escasa. Esto no debería sorprender ya que en la mayoría de los campos la producción de conocimiento científico está dominada y regulada por intelectuales “occidentales” y el idioma elegido para publicar los trabajos científicos es, en su mayoría, inglés. Sin embargo, como decidí realizar “investigación que importara”, el contexto de estudio se volvió prominente. Siguiendo las palabras usadas por Kumaravadivelu, “Toda pedagogía, como toda política, es local. Ignorar experiencias locales es ignorar experiencias vividas” (Kumaravadivelu, 2001, p. 538). Esto se relaciona no sólo con el grupo de participantes bajo estudio, sino también con la institución, y la sociedad, y la cultura de la cual son parte. Entonces, como parte de convertirme en investigadora, redescubrí que el “Sur” de Chile es clave para co-construir conocimiento desde este contexto particular.

La prominencia del contexto educacional chileno en mis estudios y, más específicamente, de formación docente en ISL ha sido cuestionada en mi país. Como estudiante de doctorado en Australia me han preguntado varias veces: “¿Por qué estás estudiando algo acerca de Chile en Australia?” Asimismo, en Chile, me han sugerido: “¿Por qué no estudias cómo los Australianos entienden la formación docente para ser aplicada a Chile?” Mis respuestas variaban de acuerdo al hablante y al contexto.

Sin embargo, siempre me sentí incómoda y a la defensiva acerca de por qué realizaba mi investigación sobre Chile y su relevancia en la literatura internacional en el campo de investigación. Es así como en agosto de 2013, antes de entregar mi tesis doctoral, publiqué en mi blog esta entrada:

Examinar las experiencias vividas de profesores en formación, formadores docentes y docentes de escuelas es la razón principal por la cual usé una metodología de investigación cualitativa. Este tipo de indagación analiza el fenómeno considerando sus *condiciones históricas, socio-económicas, políticas, culturales y temporales. Por lo tanto, lo que hacen y piensan las personas no puede ser entendido como independiente del contexto. Es menester examinar las experiencias vividas en un marco de referencia de cultura y conectividad* (Barahona, M., 2013).

Como parte del proceso de diseminación de toda investigación, he escrito acerca de las particularidades del contexto chileno y como difiere del Norte. Aunque la mayoría de los investigadores de indagación cualitativa acordarían que para examinar fenómenos sociales es necesario considerar sus condiciones históricas, socio-económicas, políticas, culturales y temporales, se me ha cuestionado en variadas oportunidades la relevancia del “contexto chileno” en mi investigación. Preguntas como “¿Qué diferencia hay con Chile?”, “¿Cuáles son las implicaciones de un estudio en Chile

para el contexto ‘internacional?’” y “¿Por qué estás examinando el contexto chileno en Australia?” son algunas instancias de interrogantes que tuve que sobrellevar continuamente. Tiempo atrás, pensaba que estos cuestionamientos revelaban mi incapacidad de articular un argumento convincente. Hoy me pregunto si ha sido una noción descubierta del Sur inferior/ Norte superior. Actualmente, como parte de mi proceso personal de decolonización, como investigadora, puedo argumentar firmemente que “lo que hacen o piensan las personas” no puede ser entendido independientemente de su contexto. Por lo tanto, es absolutamente necesario examinar las experiencias vividas desde un marco cultural y de conectividad. Este marco está dado por las experiencias y propósitos compartidos de una comunidad dada. Parafraseando a Grosfoguel, podemos afirmar que el conocimiento debe venir por debajo proporcionando una perspectiva crítica de conocimiento hegemónico en las relaciones de poder involucradas en un contexto específico (Grosfoguel, 2001).

Hacerse una académica chilena en Australia ha tenido lugar en paralelo a ser una profesora extranjera de idioma, y a convertirse en una “mediadora cultural”. A continuación explicaré qué quiero decir con convertirme en una mediadora cultural como una profesora de idioma y porque veo esta transformación como un acto decolonizador y emancipador.

## **De profesora de idioma a mediadora cultural: la propiedad del español**

La idea de la pertenencia y el devenir en mi esfera profesional se ve reflejada en la tensión constante entre enseñar un idioma como un objeto en sí mismo o como una herramienta que nos permite interactuar los unos con los otros. Las implicaciones de este entendimiento para enseñar yacen no solo en el tipo y material de actividades elegidas, sino también en los resultados de aprendizaje obtenidos. En Chile, he enseñado inglés por un período de tiempo considerable con propósitos comunicativos y funcionales. Sin embargo, nunca sentí que fuera una mediadora cultural. No pertenecía a la cultura que estaba enseñando. En esencia, esta cultura era tan extranjera para mí como lo era para mis alumnos. No era hablante nativa de inglés. En retrospectiva, reconozco que mi entendimiento de mediadora cultural estaba limitado a comunidades anglocéntricas de los Estados Unidos y el Reino Unido. No discernía que el idioma inglés podría ser considerado de hecho como un puente para conectar otras comunidades en un mundo globalizado. Dicha estrechez estaba dada por las categorías impuestas acerca de ser profesores nativos o no-nativos de inglés.

Esta dicotomía impuesta entre profesores nativos versus no-nativos ha sido estudiada exhaustivamente en el campo de la formación docente en inglés como segundo idioma. La investigación ha revelado que la auto-percepción de considerarse profesor nativo o no-

nativo afecta la autoestima y la falta de confianza en el manejo del idioma (Kamhi-Stein, 2009). Mi percepción no era muy diferente a la evidencia de la investigación internacional. Si bien mi nivel de competencia en inglés puede ser considerado cercano al nativo, como profesora del idioma siempre me sentí un tanto inadecuada a causa de mi falta de un sentido de “pertenencia”. El idioma, los valores culturales, las normas sociales y las visiones del mundo que estaba enseñando no eran míos. Sin darme cuenta, había incorporado la creencia de que el inglés es natural, neutral y provechoso (Pennycook, 1995), y que las aulas donde enseñaba eran espacios apolíticos aislados de problemas políticos, sociales, culturales y económicos (Auerbach, 1995). Aun así, esta creencia no tiene que ser necesariamente cierta. El idioma inglés puede ser provechoso pero también tiene el potencial de oprimir y excluir. Como ha sido analizado ampliamente, el inglés puede ser un portal para posiciones de poder así como también puede llevar a una dependencia de formas de conocimiento occidentales, y puede amenazar y desplazar los idiomas locales y culturas (Phillipson, 1992; Pennycook, 1995; Skutnabb-Kangas, 2000). A lo largo de mi camino decolonizante, me he vuelto consciente de la visión del mundo colonial/ moderno y del Norte como dominante y del Sur como subalterno expresado a través del inglés como idioma dominante y de las habilidades para enseñarlo que se proporcionaron mayormente a hablantes nativos del inglés.

Por el contrario, enseñar español en Australia me ha abierto una posibilidad emancipadora. Encarnaba un idioma y una cultura que eran *míos*. Me transformé no sólo en una profesora de español, sino también en una mediadora cultural, el puente para asistir a mis alumnos a cruzarse a mi cultura. Entiendo que una mediadora cultural es alguien que está situada en una posición “entre el hogar y la nación/ mercado en general” (Erik & Valli, 2010). Como mediadores culturales, los profesores de un segundo idioma pueden favorecer la permanencia de visiones estereotípicas de la cultura/ gente y su gente o cambiarlas. Enseñar español como segunda lengua en una universidad australiana me permitió vivir la experiencia de primera mano de cómo una profesora de idioma puede mediar no sólo dos mundos, sino también contribuir a una ciudadanía global. Esto se contradecía con la autoridad que me era dada al ser una profesora nativa, posicionándome como la propietaria y representante de la cultura hispanohablante. ¿Soy una representante autorizada de mi cultura? ¿De qué cultura estamos hablando? ¿O de la cultura de quién, después de todo? Esos fueron los interrogantes que surgieron de mi experiencia como profesora de español en Australia. Luego de un semestre enseñando español, publiqué en mi blog, “Enseñar español ha cambiado mi identidad en el sentido que, de alguna manera, enseñé un poco de lo que soy o represento para estos estudiantes. Soy vista como una Latina proveniente de un país turbulento” (Barahona, 2010).

Aunque aún no tengo respuestas definitivas para esas preguntas, la experiencia de enseñar me ha hecho reconsiderar el significado de cultura y su asociación con la enseñanza de una lengua extranjera. Afrontar las visiones estereotípicas de Latinos/ Hispano-hablantes en los libros de texto y el currículum para enseñar español fue desafiante. En Australia, es común encontrar dos tipos de currículum para la enseñanza del español. Un enfoque está basado en CEFR<sup>7</sup> en el cual se enseña “el verdadero español” de España. Otro enfoque es el basado en el currículum norteamericano el cual frecuentemente utiliza la cultura “Latina” y las variedades del español típicos de América Latina. Estos enfoques parecen oponerse entre sí; sin embargo, ambos comparten no sólo una visión parcial de lo que el idioma español es y su cultura encarnan, sino que también ambos enfoques niegan su complejidad. Como sugiere Train “el español, como un idioma global, es un complejo conjunto dinámico de prácticas de lengua y culturas que involucra cientos de millones de personas en contextos locales y globales muy reales que han sido sucesivamente formados por los contornos cambiantes del colonialismo, el imperialismo y la globalización” (Train, 2007, p. 208).

Mi compromiso al enseñar el español en Australia ha sido parte de mi “devenir ideológico” (Freedman; Ball, 2004, en Train, 2007). Me he vuelto consciente de la ideología que apuntala la enseñanza de un idioma extranjero más fuertemente (Baeten & Simons, 2014). Esta ideología se revela a través de los diferentes

entendimientos de la intersección entre idioma, cultura y educación. La estandarización de un idioma, las cuestiones del hablante nativo, la motivación instrumental para enseñar/aprender un idioma, y una cultura benigna son algunas de las cuestiones que revelan ideologías afianzadoras. ¿Deberíamos continuar aceptando el presupuesto de que el idioma es “el mero vehículo a través del cual el mundo es interpretado” (Corson, 2001, p. 14)? Mi respuesta es un rotundo no. Un idioma encarna la diversidad y la complejidad de pueblos diferentes y prácticas culturales.

A través del proceso de transformarme en profesora de español, he aprendido a adueñarme de mi lengua, a valorar su complejidad y diversidad, y a afrontar mis propias contradicciones. Paradójicamente, la construcción de mi identidad como profesora de español ha sido marcada por mis propios conflictos internos. Mi primera batalla ha sido aceptar mi propio idioma. Como chilena, he crecido escuchando que los chilenos hablamos el peor español en América del Sur, mientras que los colombianos y peruanos hablan el español “real” (cercano al estándar del español de España). Estas creencias también las ratifican, en Australia, los hablantes del español y los australianos. Al inicio de cada semestre solía presentarme y pedir disculpas a mis alumnos por mi español chileno. También les aseguraba que les iba a ofrecer variantes distintas posibles, incluido el “español real”. Mi actitud apologética hacia mi propia variante del español reflejaba, una vez más, una visión eurocéntrica encubierta y mi ser colonizado.

Mi proceso reflexivo de llegar a la consciencia en y sobre el idioma ha sido un proceso dialógico en el cual voces e identidades diferentes han emergido en un diálogo en curso lleno de contradicciones y luchas como se ha ilustrado en este capítulo. Como profesora de español, he decidido ponerle alto a la visión estereotípica de “Latinos/as” en Australia. Me rehúso a continuar con la simplificación de la compleja diversidad del español y de los latinos/as en “categorías monolíticas, socio-profesionales y racializadas.” (Train, 2007) La enseñanza del español abrió una oportunidad para la acción. En este sentido, avalo la proposición de Carson, quien sostiene que la educación/ enseñanza de un idioma extranjero “implica re-conceptualizar la adquisición de un idioma como lenguaje, críticamente adquirido. En este contexto, los estudiantes y profesores se vuelven críticamente conscientes de las variedades del idioma y de las ideologías, aportando al aula discursos diferentes así como también contextos históricos socio-culturales.” (Corson, 2001, p. 14) Esto significa que la enseñanza crítica y la adquisición de una lengua extranjera pueden potencialmente empoderar a los estudiantes y a los profesores al confrontar mundos diferentes desarrollados en encuentros previos e interacciones sociales constantes. Enseñar una lengua extranjera críticamente no es fácil y puede llevar a un espíritu bienintencionado a la frustración. Sin embargo, voy a seguir insistiendo.

No he superado todas mis contradicciones, ni me he emancipado completamente como educadora de un idioma o en mi rol como puente entre dos mundos. Sin embargo, soy consciente de que como profesora en lengua extranjera, juego un rol decisivo como mediadora cultural. Trabajo arduamente para contribuir y lograr que mis alumnos vean al “Otro” como un igual con diferentes prácticas culturales y colores.

### **Existir “entre medio”-¿Identidad transnacional?**

Encontrarse “entre espacios” ha surgido fuertemente como un tema dominante en las reflexiones recientes en mi blog, sugiriendo el concepto de identidad transnacional. Por un lado, he escrito publicaciones con observaciones tales como “contando las semanas y comiendo vegemite<sup>89</sup>” (Barahona, 2012). Esta publicación era una auto-reflexión sobre mi nivel de asimilación “peligroso” de la forma de ser australiana. Estaba reconociendo que me había apropiado de algunas prácticas culturales australianas para pertenecer a la comunidad que habitaba. Por otro lado, la conexión con mi identidad chilena se manifestaba a través de mi investigación y mi compromiso constante especialmente con respecto a cuestiones de educación. Tales conexiones fueron explícitas en publicaciones diferentes que escribí acerca de cuestiones sociales y políticas en Chile, especialmente relacionadas con los debates en torno a las reformas educativas en Chile.

En una publicación posterior, resolví que me encontraba viviendo en un tercer espacio entre dos mundos. Por ejemplo, escribí una publicación acerca de las protestas de los estudiantes chilenos y australianos, analizando sus diferentes manifestaciones como prácticas culturales en contextos sociales e históricos diversos. Estos ejemplos hicieron aparentes no sólo mi consciencia en dos mundos diferentes, sino también el surgimiento de una nueva perspectiva transnacional.

Notablemente, mi involucramiento con la comunidad chilena en Canberra fue casi inexistente durante mi estadía en el lugar. Mi involucramiento con otros compatriotas era ocasional y consistía solo en participar de varios eventos culturales y políticos. En esencia, nunca participé activamente en ninguna actividad “no-publicada en el blog”. Mi conexión con Chile y con los chilenos era principalmente virtual: a través de internet por medio de blogs, redes sociales como Facebook y Skype, diarios y radios en red, correo electrónico y por supuesto, a través de mi investigación.

Mi participación en la comunidad australiana era por un lado, a través de mis estudios, investigación, y enseñanza, y por otro lado, a través de amigos y de mi esposo australiano. Mi compromiso con las manifestaciones sociales y culturales australianas ha sido mediado por la mirada de mi esposo. Esto ha facilitado un entendimiento de la forma australiana de ser y de ver el mundo profundo y cercano. Si bien estoy muy agradecida por haber aprendido esto, me

mantengo altamente crítica con respecto al “modo de vida australiano”. He apropiado algunas prácticas culturales australianas, pero resisto otras. Me siento orgullosa de ser chilena, pero no soy ciega a cuán racistas y clasicistas somos los chilenos. Acepto la hibridación en la que estoy ahora con un grupo de “otros”. Somos una comunidad que comparte la intersección de “ser” mujeres académicas Latinoamericanas, viviendo “entre espacios” y en solidaridad.

### **Una reflexión final**

Inicié este capítulo explorando el concepto de identidad como un proceso continuo de “pertenecer y devenir” en el cual somos algo en una comunidad en un momento dado y, al mismo tiempo, aspirando a ser algo más. Este proceso de pertenecer y devenir no es una tarea individual ni colectiva, sino una co-construcción dinámica dialécticamente relacionada entre las estructuras sociales y la agencia individual. A través de mis experiencias vividas aquí narradas, he ilustrado las contradicciones variadas descubiertas en el proceso de pertenecer y devenir que han iluminado mi camino decolonizante en curso. Al final de este capítulo, no puedo afirmar qué tan decolonizada es mi existencia, pero puedo asegurarles que me he vuelto consciente de que soy una académica firmemente enraizada en dos mundos. Soy una mujer intelectual chilena/ latina en Australia, y todavía aspiro a ser una mujer emancipada.

Emprender este trabajo auto-etnográfico me ha permitido proveer una perspectiva diferente de una mujer intelectual entre dos mundos, una que es raramente visible en el mundo anglosajón. Mis experiencias vividas aquí narradas representan una contribución a un diálogo en curso alrededor de la naturaleza compleja y diversa de las identidades socialmente formadas desde las “fronteras”. Este diálogo no sólo iluminará estas complejidades, sino que también inspirará potencialmente a otros a actuar en respuesta a ellas.

Mis experiencias vividas también reflejan mi viaje de un entendimiento crítico de valores y suposiciones que han dado forma a mi vida académica a través de esta reflexión auto-crítica. He empezado a (des)aprender nuevas formas de ver mi propia existencia y el mundo en el cual estoy situada. Por lo tanto, este trabajo académico me ha fortalecido no sólo para afrontar mis contradicciones, sino también para iniciar un proceso de transformación: mi emancipación, mi acto decolonial.

Estoy en transición. Mientras escribo este capítulo, me preparo para volver “a casa”, a Chile. Esta vez es diferente. Estoy lista para des/aprender y re-aprender.

## Notas

<sup>1</sup> Versión original en inglés. BARAHONA, M. (2015): My decolonizing path: An experience of Belonging and Becoming. In: ARASHIRO, Z. and BARAHONA, M. (Ed.) *Women in Academia crossing North-South Borders. Gender, Race and Displacement*. London: Lexington Books.

<sup>2</sup> Formadora de profesores. Investigadora con una vasta experiencia en la enseñanza de español e inglés como lengua extranjera. Sus intereses de investigación incluyen la formación del profesorado en segundo idioma, adquisición de una segunda lengua, lingüística aplicada, nuevas tecnologías y pedagogías innovadoras. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

<sup>3</sup> Doctor en Lenguas Romances. Magister en Literatura Comparada. Magister en Estudios Hispánicos. Profesor de Inglés. Ayudante de Trabajos Prácticos, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, Profesorado de Inglés. Universidad Nacional de Mar del Plata – Nivel Avanzado, Comunicación Integral y Literatura Inglesa. Miembro grupo de investigación ‘Problemas de la literatura comparada’ - Directora: Prof. Lisa R Bradford. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del GIEEC, Director: Dr. Luis Porta. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina juargo98@gmail.com

Florencia Vasque es estudiante avanzada del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

<sup>4</sup> Barahona alude a los autores de la colección Arashiro, Z. y Barahona, M. (Eds.) (2015) *Women in academia crossing North-South borders: gender, race and displacement*. London: Lexington Books.

<sup>5</sup> En español en el texto original.

<sup>6</sup> Es importante mencionar que entre 2009-2014 Barahona ha trabajado con dos blogs. Uno lo escribía en español en el cual anotaba sus reflexiones de su vida en Australia. El otro blog, escrito en inglés, incluía publicaciones sobre su viaje de investigación y su proceso. En este trabajo ha analizado reflexiones de ambos blogs. Sin embargo, las publicaciones en español han sido traducidas al inglés en la publicación de este trabajo en inglés. Las publicaciones originales se pueden leer en los correspondientes blogs (ver las referencias).

<sup>7</sup> Siglas en inglés para Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

<sup>8</sup> N del T: se refiere a la marca de un conocido untable en Australia

## Bibliografía

ALCOFF, L. (2006). *Visible identities: Race, gender, and the self*. Oxford: Oxford University Press.

ARASHIRO, Z. y BARAHONA, M. (Eds.) (2015) *Women in academia crossing North South borders: gender, race and displacement*. London: Lexington Books.

AUERBACH, E. (1995). “The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices.”. En J. Tollefson, *Power and inequality in language education* (págs. 9 - 33). Cambridge: Cambridge University Press.

BAETEN, M., & SIMONS, M. (2014). “*Student teachers’ team teaching: Models, effect, and conditions for implementation.*”. Obtenido de Teaching and teacher education : doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03010>

BARAHONA, M. (2010). “*Enseñando español.*”. Recuperado el 30 de 10 de 2010, de Una chilena en Australia: <https://malbabarahona.wordpress.com/2010/enseñandoespañol/>. Wordpress

- BARAHONA, M. (26 de 9 de 2011). "To be or not be a researcher.". Recuperado el 2012, de My research journey: <http://effteachereducation.wordpress.com/to-be-or-not-be-a-researcher/>, Wordpress, 2012
- COLLIN, P. (2014). "Digitally enhanced?: Mediated migration and "fourth wave" Chileans in Australia.". *Journal of intercultural studies* 35(5), 532 - 48.
- CORSON, D. (2001). *Language diversity and education*. New Jersey : L. Erlbaum Associates, Mahwah.
- EICK, C., & VALLI, L. (2010). "Teachers as cultural mediators: a comparisson of the accountability era to the assimilation era." *Critical inquiry*. En *Language studies* 7(1) (págs. 54 - 77).
- GEE, J. P. (1996). *Social lingüistics and literacies: ideology in discourses*. 2nd ed. London: Taylor & Francis.
- GLAS, K. (2013). *Teaching English in Chile: a study of teacher perceptions of their professional identity, motivation and pertinent learning contents*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GROSGOUEL, R. (2011). "decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality.". Obtenido de TRANSMODERNITY: Journal of peripheral cultural production of the Luso-Hispanic world 1(1): <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>
- HALL, J. (2002). *Teaching and researching: language and culture*. Harlow: Longman.
- HOLLAND, D., LANCHICOTTE, W. J., SKINNER, D., & CAINE, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- KAMHI-STEIN, L. (2009). "Teacher preparation and nonnative English speakers educators2. En A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge guide to second language teacher education* (págs. 91 - 101). New York: Cambridge University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001). "Towards a postmethod pedagogy." . En *TESOL Quarterly* 35(4) (págs. 537 - 59).
- LARRAÍN, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- LARRAÍN, J. (2005). *América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago : LOM Ediciones.
- Latinobarómetro. (2011). *Informe Latinobarómetro*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro.
- LEE, S., & ROTH, W.-M. (2003). "Becoming and belonging: learning qualitative research through legitimate periphereal participation". *Forum qualitative Sozialforschung/ forum: qualitative social research* 4(2): Art. 35.
- MIGNOLO, W. (2005). *The idea of Latin America*. Oxford: Blackwell Publishing.
- MIRZOEFF, N. (1999). *An introduction to visual culture*. London: Routledge.
- MOHANTY, C. (2003). *Feminism without borders*. Durham: Duke University Press.
- MONTECINO, S. (2003). *Revisitando Chile: identidades, mitos e historias, Cuadernos Bicentenario*. Santiago: Presidencia de la República.
- NORTON, B. (2005). "Towards a model of critical language teacher education". En *Language issues* 17(1) (págs. 12-17).
- PENNYCOOK, A. (1995). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PRIETO LARRAÍN, M. C. (2011). "Branding the Chilean nation: socio-cultural change, national identity and international image". *PhD dissertation, Leiden University*.
- REYES CRUZ, M. (2012). "Ni con dios ni con el diablo: tales of survival, resistance, and rebellion from a reluctant academic". En *Decolonization: indigeneity, education and society* 1(1) (págs. 141 - 57).

- ROTH, W.M., TOBIN, K., ELMESKY, R., CARAMBO, C., MCKNIGHT, Y.M., & BEERS, J. (2004). "Re/making identities in the praxis of urban schooling: a cultural historical perspective." Obtenido de *Mind, culture and activity* 11(1): 48 - 69: .doi: 10.1207/s15327884mcal 101\_4
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* . London: Lawrence Erlbaum Associates.
- TRAIN, R. (2007). "Real Spanish: historical perspectives on the ideological construction of a (foreign) language". Obtenido de *Critical inquiry in language studies* 4 (2-3): 207 – 235: .doi: 10.1080/15427580701389672
- WALDMAN MITNICK, G. (2004). "Chile: indígenas y mestizos negados." . En *Política y cultura* (págs. 97 - 110).

## ***“La pedagogía del malestar” y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social!***

Michalinos Zembylas<sup>2</sup>

Traducción: Estefanía Grasso<sup>3</sup> | Fiorella Lunghi<sup>4</sup>

### **Resumen**

Este ensayo considera las implicaciones éticas de involucrarse en una pedagogía del malestar, tomando como punto de partida las reflexiones de Butler sobre violencia ética y normas. El autor muestra cómo éste intento se encuentra lleno de tensiones las cuales no pueden, si acaso, ser resueltas fácilmente. Para abordar estas tensiones, el autor ofrece primero un breve resumen de la noción de la pedagogía del malestar y discute su relevancia junto con la idea de Foucault acerca de la “ética del malestar” y la promesa de un “aula segura”. Luego, se enfoca en la explicación brindada por Butler sobre la violencia ética y las normas para mostrar cómo la constitución de los sujetos y la regulación están indisolublemente ligadas a la violencia en diversas maneras. En la parte final del ensayo, el autor se enfoca específicamente en las maneras en

### **Summary**

This essay considers the ethical implications of engaging in pedagogy of discomfort, using as a point of departure Butler’s reflections on ethical violence and norms. The author shows how this attempt is full of tensions that cannot, if ever, be easily resolved. To address these tensions, the author first offers a brief overview of the notion of pedagogy of discomfort and discusses its relevance with Foucault’s idea of ‘ethic of discomfort’ and the promise of ‘safe classroom.’ Then, he focuses on Butler’s account of ethical violence and norms to show how the subject’s constitution and regulation are inextricably linked to violence in several ways. In the final part of the paper, the author turns more specifically to the ways in which pedagogy of discomfort might entail ethical violence, suggesting how to turn to a nonviolent ethics might become possible or whether the ethical

las cuales una pedagogía del malestar podría implicar violencia ética, sugiriendo cómo el cambio a una ética no violenta puede ser posible o si las resonancias éticas de ese desafío siempre implicarán cierto grado de ambivalencia.

**Palabras clave:** Pedagogía del Malestar - Judith Butler - Violencia Ética - Normas Éticas - Educación de la Justicia Social.

resonances of the challenge will always entail a degree of ambivalence.

**Key Words:** Pedagogy of Discomfort - Judith Butler - Ethical Violence - Ethical Norms - Social Justice Education.

Fecha de recepción: 15/06/16  
Primera Evaluación: 29/06/16  
Segunda Evaluación: 02/8/16  
Fecha de aceptación: 02/8/16

Durante los últimos años, se ha encontrado una temática recurrente en la educación de la justicia social en la que las experiencias de “malestar”, así como también las de “dolor y sufrimiento” de los estudiantes, han sido pedagógicamente valiosas en el aprendizaje de las víctimas de injusticias (Berlak 2004; Boler 1999, 2004a, 2004b; Boler and Zembylas 2003; Faulkner and Crowhurst 2014; Kishimoto and Mwangi 2009; Mintz 2013; Zembylas and McGlynn 2012)<sup>5</sup>. Más específicamente, se ha argumentado que una *pedagogía del malestar* (Boler 1999; Boler and Zembylas 2003; Zembylas and Boler 2002) es una práctica de la enseñanza que puede estimular a los estudiantes a salir de sus “zonas de confort” y cuestionar sus “preciadas creencias y conjeturas” (Boler 1999, 176). Este enfoque está basado en la suposición que los sentimientos de malestar son importantes para desafiar las creencias dominantes, los hábitos sociales y las prácticas normativas que sustentan las inequidades sociales y que crean oportunidades para la transformación individual y social.

A pesar de que se han registrado incrementadas preocupaciones acerca de las implicaciones éticas de las pedagogías que evocan malestar, dolor y sufrimiento en estudiantes (e.g., Boler and Zembylas 2003; Kishimoto and Mwangi 2009; Rak 2003; Zembylas and McGlynn 2012), no se ha investigado en profundidad si una pedagogía del malestar constituye alguna forma de “violencia ética” (Butler 2005) hacia los estudiantes.

La única excepción es la tesis de Ivits (2009) la cual cuestiona precisamente si la pedagogía del malestar implica violencia ética. Mientras que el presente trabajo extiende el análisis de Ivits sobre la relevancia de la pedagogía del malestar con la noción de Butler sobre la violencia ética, también se diferencia de Ivits, particularmente en relación a cómo éticas no violentas pueden ser posibles en el aula.

Judith Butler en su trabajo *Dar cuenta de sí mismo* sigue a Adorno argumentando que en el nombre de la ética, la gente puede algunas veces lastimar a otros, de aquí la noción de “violencia ética.” Butler se enfoca en la idea de que una norma ética se convierte en violenta si acaso falla en ser apropiada por individuos de una “manera natural” (Adorno en Butler 2005, 5), sino que es más bien impuesta en el nombre de los principios universales (por ejemplo, democracia y justicia). Consecuentemente, si la pedagogía del malestar causa daño a los estudiantes en su esfuerzo por ayudarlos a re-examinar sus identidades y miradas del mundo, entonces, no está claro en qué sentido una “ética del malestar” (Foucault 1994) en pedagogía puede ser no violenta. En otras palabras, cuando un estudiante parece estar involucrado en operaciones pedagógicas que son de cierta manera “violentas”, ¿Cómo puede semejante violencia ser eliminada de una pedagogía del malestar?

El propósito de este ensayo es repasar la noción de la pedagogía del malestar, mostrando que la consideración de Butler acerca de violencia ética es útil en nuestro

intento de imaginar éticas no violentas en la educación de la justicia social. Sin embargo, éste intento está sin dudas lleno de tensiones que no pueden, si acaso, ser resueltas fácilmente. Por un lado, existe la tensión de reconocer que el malestar puede ser inevitable si la transformación es parte de nuestra visión y praxis pedagógica; por otro lado, uno no puede dejar de preguntarse cuán éticamente responsable es crear condiciones de malestar, dolor y sufrimiento en los estudiantes en el nombre de las normas éticas, sin importar que tan “nobles” éstas sean. ¿Dónde y cómo uno traza ésta línea? Para abordar éstas tensiones, primero ofrezco un breve resumen de la noción de la pedagogía del malestar y discuto su relevancia con la idea de la “ética del malestar” de Foucault y la promesa de un “aula segura.” Luego, me enfoco en la explicación de Butler sobre la violencia ética y las normas que muestran cómo la constitución y regulación del sujeto están intrínsecamente ligadas a la violencia en diversas maneras. En la parte final del trabajo, me enfocaré más específicamente en las maneras en las cuales la pedagogía del malestar pueden implicar violencia ética, sugiriendo cómo el cambio a éticas no violentas puede ser posible o si las resonancias éticas de éste desafío siempre implicarán un grado de ambivalencia.

### “Pedagogía del malestar” y la ética de la “seguridad áulica”

Se ha sugerido que si el principal propósito de la educación de la justicia social es desestabilizar las precizadas creencias sobre el mundo, entonces algún grado de malestar es no sólo necesario sino también inevitable (Berlak 2004). La idea de que el malestar es no sólo inevitable pero también ético (bajo determinadas condiciones) ha sido sugerido inicialmente por Felman (1992) en su trabajo sobre el rol de la crisis al escuchar historias sobre sufrimiento y trauma. Desde su experiencia enseñando sobre el Holocausto en el aula, Felman (1992) concluyó que cuando la enseñanza genera un cierto grado de crisis en el estudiante, y esto se realiza cuidadosamente considerando el bienestar de los alumnos, entonces ahí hay potencial para la transformación. Como ella escribió:

Si la enseñanza no genera un cierto grado de crisis, si tampoco encuentra la vulnerabilidad o la capacidad explosiva (explícita o implícita) de una dimensión crítica e impredecible, ha probablemente *no enseñado verdaderamente...* Por lo tanto creo que mi trabajo como docente, paradójicamente a como pueda parecer, fue el de crear en el aula el más alto nivel de crisis que se pudo soportar, sin “volver locos a los estudiantes,” sin comprometer sus límites (53, énfasis original).

Comentando sobre la contribución de Felman, Kumashiro (2002) reitera que es pedagógica y éticamente apropiado evocar sentimientos de malestar en alumnos, en tanto el daño causado a ellos sea tratado apropiadamente:

No es sorprendente que algunos docentes elijan no enseñar cierta información o no guíen a los estudiantes a lugares incómodos... Felman (1995) sugiere que aprender a través de la crisis es no sólo ético, sino también necesario cuando se trabaja en contra de la opresión. Lo que no es ético, sugiere, es dejar a los estudiantes en semejante repetición dolorosa. Entrar en crisis, entonces, es una parte requerida y deseada del aprendizaje en formas antiopresivas. (Kumashiro 2002, 79)

De más está decir que éste proceso no debería considerarse de por sí siempre transformador y libre de preocupaciones éticas. En respuesta a los argumentos acerca del rol transformador del malestar en el aula, Rak (2003) se pregunta si crear emociones de malestar es de hecho una forma ética y responsable de enseñar. ¿Qué significa realmente que los estudiantes no sean “vueltos locos” (utilizando las palabras de Felman) o cuán lejos puede un docente presionar el dolor y sufrimiento de los alumnos, cuando están comprometidos en la investigación crítica de sus preciadas creencias? ¿Puede la estipulación de “seguridad áulica” proveer alguna aseveración de que los estudiantes experimentarán alguna transformación mientras que no sientan malestar?

Parece que no hay ninguna duda de que el sentimiento de malestar durante el aprendizaje *puede ser* dañino (aunque este no tiene que ser necesariamente siempre el caso; ver Mintz 2013), y que las cuestiones de la enseñanza por la justicia social deben aceptar a la crisis como un medio para transformar las identidades de los estudiantes y sus percepciones sobre el mundo. Sin embargo, hay a menudo una expectativa de que debería haber un marco de “seguridad áulica” cuando se involucran cuestiones de la justicia social (Jansen 2009). Aunque no está siempre claro qué comprende éste espacio de seguridad áulica, hay una tensión aquí que requiere nuestra atención: por un lado, existe la suposición de que la transformación no se llevará a cabo en ausencia de la seguridad; por el otro lado, como Davis y Steyn (2012) señalan, cuando la gente espera confort, las posibilidades de crecimiento pueden en verdad ejecutarse. Entonces, uno se pregunta acerca de la relación entre la seguridad áulica y el confort: ¿la primera implica necesariamente el segundo?

Como lo sugiere Boostrom (1998), la aseveración de que el espacio áulico debería ser seguro no necesariamente implica que debería estar también libre de estrés y malestar. La creación de un aula segura es ciertamente un objetivo hacia el cual los educadores debieran esmerarse en alcanzar; en el centro se encuentra el respeto por las emociones de los estudiantes (Leonardo 2009). Pero la obligación de los docentes de garantizar un espacio seguro es una tarea imposible ya que la hostilidad no se puede erradicar (Boler 2004a).

En primer lugar, Boler and Zembylas (2003) argumentan que no hay espacios áulicos seguros, si uno considera las condiciones de poder y privilegio que operan en ellos. Por ejemplo, la necesidad de seguridad de los estudiantes marginalizados (a saber, no siendo dominados) parece ser incompatible con el deseo de los estudiantes privilegiados de no ser desafiados; para los alumnos privilegiados, seguridad puede implicar que sus valores y creencias no sean cuestionados (Davis and Steyn 2012).

Ellsworth (1989) describió vívidamente los inmensos desafíos del proceso de enseñanza/ aprendizaje para la justicia social, enfatizando el rol de los educadores críticos en crear espacios áulicos donde los estudiantes puedan involucrarse con sus pares mientras reconocen las relaciones dispares de poder. Ella resaltó que el supuesto sobre intercambios seguros en el cual todas las ideas compartidas pueden ser tratadas respetuosa y críticamente es ilusoria debido a las diferencias personales e históricas de los estudiantes y docentes. La seguridad no puede ser construida, entonces, como la ausencia de malestar; similarmente, experimentar malestar no debería ser confundido con la ausencia de seguridad (Adams, Bell, and Griffin 2007). Si los docentes son capaces o no de crear condiciones de seguridad y/o malestar, es importante para crear un espacio de aprendizaje requerido en el aula para involucrar a los alumnos en la investigación crítica, considerando sus valores y creencias.

Un espacio seguro, entonces, no es sobre la ausencia de malestar, sino es una forma de pensar, sentir y actuar que fomenta el rigor crítico de los estudiantes (Davis and Steyn 2012).

Consciente de las críticas sobre el espacio seguro y el confort, Boler (1999, 177) ha propuesto la “pedagogía del malestar” como una práctica educativa que “comienza por invitar a los educadores y estudiantes a involucrarse en la indagación crítica sobre los valores y laspreciadas creencias, y a examinar imágenes propias construidas en relación a cómo uno ha aprendido a percibir a los otros.” Boler, (2004a, 2004b) rechaza la suposición (falsa) de que la seguridad tendría que estar conectada a un aula libre de malestar; más bien ella da cuenta de que el énfasis debería estar en desafiar a los estudiantes para analizar críticamente sus valores ideológicos y creencias que se subordinan en base a la raza, genero, clase, y orientación sexual. Es por lo tanto necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades de deshacer suspreciadas miradas sobre el mundo y salir de sus “zonas de confort” para de-construir las maneras en las cuáles ellos han aprendido a mirar, sentir y actuar (ver también Boler y Zembylas 2003; Zembylas y Boler, 2002). Tal pedagogía tiene como propósito destapar y cuestionar las dimensiones emocionales profundamente arraigadas que enmarcan y dan forma a los hábitos diarios, a las rutinas, y a la inconsciente complicidad con la hegemonía. Al problematizar atentamente estos hábitos emocionales, se espera que los docentes

y alumnos puedan comenzar a identificar sus privilegios inconscientes como así también las maneras invisibles en las cuales ellos obedecen a la ideología dominante.

Puede ser argumentado que la pedagogía del malestar implica lo que Foucault (1994) denomina una “ética del malestar”, es decir, una ética que toma al malestar como punto de partida para la transformación individual y social. Foucault define la ética del malestar como:

Nunca hay que consentir a estar completamente cómodo con las propias presuposiciones. Nunca hay que dejarlos caer pacíficamente dormidos, pero tampoco nunca hay que creer que un nuevo hecho va a ser suficiente para anularlos; nunca hay que imaginar que uno puede cambiarlos como axiomas arbitrarios, recordando que para poder darles la movilidad necesaria, se debe tener una mirada distante, pero también mirar lo que está cerca y alrededor de uno. Poder ser consciente de que todo lo que uno percibe es evidente sólo en contra de un horizonte familiar y poco conocido, y que toda certeza es segura solo a través del apoyo de una base que es siempre inexplorada. El instante más frágil tiene sus raíces. En aquella lección, hay toda una ética de evidencia insomne que no descarta, lejos de eso, una economía rigurosa de lo Verdadero y lo Falso; pero esa no es toda la historia. (Foucault, 1994; 448)

La ética del malestar que Foucault busca introducir a nuestra relación con el presente es una que enfatiza el potencial dinámico y transformador del malestar. Como Rabinow y Rose explican, la intención de Foucault es problematizar manifestaciones del malestar “sin retratarlos como actos de mala fe o cobardía, para abrir un espacio para el movimiento sin caer a una postura profética” (2003, xxvii). Malestar, entonces, implica una ética particular y una base turbulenta en la cual se critican conjeturas profundamente retenidas sobre nosotros mismos y los otros.

La base turbulenta de una pedagogía del malestar y sus consecuencias éticas se vuelven muy vividas e intensas en un ejercicio pedagógico descrito y analizado en Zembylas y McGlynn (2012). El docente ofreció una actividad pedagógica incómoda que fue basada conceptualmente en el clásico ejercicio “Ojo Azul, Ojo Marrón”, discriminando a la clase entre el alumno “bueno” y “malo”, a través de un juego de cartas, con los chicos “buenos” siendo recompensados y los “malos” castigados a través de la exclusión de elegir libremente la actividad. El análisis de lo que pasó en el aula mostró los sentimientos de malestar intensos en los alumnos que recibieron una carta “mala” y que como consecuencia fueron marginalizados. Cinco meses después de éste ejercicio pedagógico, los alumnos todavía recordaban ésa clase y discutían sus reacciones de malestar hacia ella (por ejemplo, confusión, miedo, culpa, indignación y conmoción).

Cuando les preguntaron si esa fue una buena clase o no, la mayoría de los chicos respondió positivamente, excepto una niña, Zoe quien elevó algunas preocupaciones:

Zoe: definitivamente no me gustó porque los sentimientos realmente se clavaron en mí, y sólo me sentí como...Pero luego de esa clase esos sentimientos desaparecieron pero yo aún no disfruté la clase, realmente no lo hice. Pero fue algo bueno explorarlo y tal vez nunca lo vuelva a hacer porque no me gustó. (Zembylas y McGlynn, 2012, 53)

El docente admitió que él deliberadamente tenía la intención de hacer sentir a los chicos incómodos (en una manera “controlada”, como él afirmó), sin embargo quedó claro que la actividad contenía varios riesgos, los más notables fueron aquellos de poder diferenciado y de privilegio entre el docente y los alumnos y las implicaciones éticas de poner a algunos alumnos (incluso temporalmente) en un lugar desfavorecido. A pesar de que la cuestión de “lo apropiado” puede estar conectada a la habilidad del desarrollo de los niños, hay cuestiones éticas que todavía perduran: ¿Cuándo una pedagogía del malestar implica violencia ética a través de la imposición de un código particular de ética en el Otro que es incapaz de apropiarse de ésta ética de manera natural? ¿Hay alguna posibilidad de formular una ética no violenta en la pedagogía del malestar? En un esfuerzo para responder éstas preguntas, la próxima parte de este trabajo presenta las reflexiones de Judith Butler acerca de la violencia ética y las normas.

## Las reflexiones de Judith Butler sobre la violencia ética y las normas

La relevancia de las implicaciones éticas de la pedagogía del malestar se vuelve aparente a través de la lectura de *Dar cuenta de sí mismo* de Butler (2005). En este libro Butler busca establecer una concepción de violencia ética y responsabilidad ética basada en la comprensión de uno mismo como no soberano, vulnerable y dependiente de otros (Mills 2007). A pesar de que el análisis de Butler está basado en la relación entre individuos en la arena social y política, (ver también Butler 1993, 1997, 2004a, 2004b) su marco ético puede también aplicarse al contexto pedagógico, ya que tiene importantes consecuencias teóricas sobre las dimensiones éticas de la existencia social en el aula y en las maneras en las que los alumnos son alentados a practicar una vida ética.

El punto de partida de Butler (2005) es la percepción de Adorno sobre la noción de “violencia ética”, concretamente, la idea de que a veces en el nombre de la ética se ejerce violencia en contra de aquellos que no se adecuan a las normas moralmente dominantes. Con esta percepción, Butler reitera el punto que la ética es posible sólo si puede ser apropiada por uno. Como ella explica: “Si no es posible la apropiación, entonces parecería seguir que el precepto puede ser llevado a cabo sólo como una cosa mortal, un sufrimiento impuesto desde un afuera indiferente a expensas de la libertad y particularidad” (2005,7).

Una distinción entre “poder” y “violencia”- en una perspectiva Foucauldiana- es de ayuda aquí para entender el punto de Butler: por un lado, el “poder” es la transmisión de la conducta de uno sin ser determinante, porque estamos constituidos por otros, pero también podemos reaccionar a esto a nuestra manera. Por otro lado, la “violencia” es algo que fuerza al otro a responder de una forma particular, es decir, sin una alternativa<sup>6</sup>. En otras palabras, si una norma ética no puede ser apropiada de manera natural, y es impuesta a alguien, entonces ésta norma se torna violenta y causa daño. Por ejemplo, forzar a los alumnos a aceptar un etos colectivo sobre lo que es considerado “correcto” e “incorrecto”, cuando ellos no están todavía preparados para comprender la complejidad y ambigüedad de las condiciones existentes, constituye una forma de violencia ética. (Más sobre esto en la próxima parte del ensayo)

Central al análisis de Butler (2005) sobre el sujeto que busca un informe sobre sí mismo es una teorización de las normativas y las maneras en que las normas operan productivamente o destructivamente (Mills, 2007)<sup>7</sup>. Es importante destacar, de acuerdo con Butler, que las normas no sólo tengan efectos regulatorios sino también constitutivos: ellas no sólo actúan como mecanismos regulatorios de normalización, sino que también establecen (o des-establecen) ciertos tipos de sujetos (Butler 2007). Este punto de vista “ambivalente” de las normas destaca la vulnerabilidad de

los sujetos al dolor y sufrimiento así como también a los diferentes modos de violencia que están en juego en la regulación normativa y subjetivación. Por un lado, las normas ejercen violencia cuando restringen lo que es posible; ésta capacidad implica la exclusión de aquello que no concuerda con la norma o no es apropiado inteligentemente por un sujeto. Por el otro lado, una ética de no violencia podría no ser entendida si no fuera por la violencia que persiste en la formación y sostenimiento del sujeto (Butler 2007). Decir que las normas son violentas, afirma Butler, es identificar una forma de fuerza; entonces “el punto no sería erradicar las condiciones individuales de producción propia, sino sólo asumir responsabilidad por vivir una vida que desafía al poder determinante de esa producción” (2007, 185). En otras palabras, lo que es señalado es “la inter-capacidad de repetición de aquellas normas, y por lo tanto, su fragilidad y poder de transformación” (ibíd.).

Butler (2005,8) toma la idea de Adorno sobre la violencia ética llevándola más lejos y considera las implicaciones éticas de la confiabilidad del “yo” en normas sociales: si el “yo” no es uno mismo con normas morales esto significa que sólo el sujeto debe deliberar sobre éstas normas y que parte de esa deliberación va a implicar un entendimiento crítico de su génesis social y su significado”. En otras palabras, para dar cuenta de uno mismo, el “yo” debe incluir las condiciones de su propia emergencia, debe, de forma necesaria convertirse en un teorista social” (ibíd.) O, para ponerlo diferente, si la vida ética “...es para producir resultados

no violentos, (uno) debe encontrar un lugar natural para este “yo” (ibíd.). Butler argumenta que “es precisamente porque, - o más bien, cuando- uno queda atrapado en la violencia que la lucha existe y la posibilidad para la no violencia surge dentro de esa lucha.” (2007, 185)

Una manera de comprender la relación entre violencia y no violencia en el análisis de Butler podría ser como práctica y contra- práctica (Jenkins 2007). Como Butler (2005, 64) argumenta: “si violencia es el acto por el cual un sujeto busca reinstalar su dominio y unidad, entonces la no- violencia puede optar por vivir un desafío persistente para dominar eso que requiere nuestras obligaciones hacia los otros.” Ivits destaca correctamente que la comprensión de Butler acerca de la violencia sugiere dos puntos importantes. El primer punto es que “insistir en coherencia o unidad narrativa constituye un acto violento” (Ivits 2009, 33), consecuentemente, Ivits explica, “permitir, sostener, y acomodar interrupciones en la narrativa constituye una práctica de no-violencia” (ibíd.). No-violencia, entonces, es lo que “seguiría” de deshacer este intento a través de una contra-práctica cuya necesidad es reflexiva; en otras palabras, la no-violencia no es una práctica alternativa a la violencia, sino más bien expone las fallas de la violencia para resolver la pena y el sufrimiento (Jenkins 2007). El segundo punto trazado por Ivits es que Butler (2005) no rechaza el valor del trabajo narrativo “para aliviar el sufrimiento que la vida trae” (Ivits 2009, 33) Como expresa Butler, “parece cierto

que nosotros tal vez necesitemos a la narrativa para conectar partes de nuestra psiquis y experiencia que no pueden ser asimiladas entre sí. Pero mucha conexión puede llevar a formas extremas de aislamiento paranoico” (2005, 52). El propósito, entonces, de acuerdo a Ivits, es “usar” antes que “sobre- usar” (2009, 33) – la narrativa para lograr “un requerimiento mínimo de estabilidad psíquica” (Butler 2005, 52) que uno necesita para vivir una vida tolerable.

Más importante, ésta disputada lucha entre el “yo” y la norma en la cual el sujeto es atrapado nos recuerda que el “yo” no es realmente mío, pero debe otorgar el reconocimiento del “tu.” En otras palabras, este reconocimiento sirve además como otro recordatorio de cómo nuestros recuentos sobre nosotros mismos están ligados al otro. Dado que el otro “no es del todo conocido o conocible para mí” (31), nota Butler (2005), el desconocimiento del otro “realiza una afirmación ética primaria sobre mí” (ibíd.). Esta afirmación ética tiene implicaciones sobre cómo podemos responder al otro, especialmente cuando se ejerce un juicio de valor. Nuestra respuesta al otro está inevitablemente basada en la capacidad del sujeto hacia el mismo: “Mi recuento de mí mismo es parcial, poseído por aquello en lo cual no puedo divisar una historia definitiva. No puedo exactamente explicar por qué ha resultado de ésta forma, y mis esfuerzos para la reconstrucción narrativa están siempre sujetos a revisión” (40). Butler, por lo tanto, sugiere que la “habilidad para afirmar qué es contingente e incoherente

en uno mismo puede permitirle a uno afirmarle a otros que pueden o no “reflejar” la constitución de uno mismo (41).

En otras palabras, el reconocimiento no debería ser reducido al hacer y asignar juicios de valor sobre otros. Para Butler (2005), el reconocimiento de éste desconocimiento es más sobre reconocer los propios límites o los límites de comprensión. “Si nos olvidamos que estamos relacionados con aquellos a quienes condenamos”, ella afirma, “entonces perdemos la posibilidad de ser éticamente educados” de acuerdo “a lo que su personalidad dice acerca de la variedad de la posibilidad humana que existe, aún para prepararnos a nosotros mismos a favor y en contra de esas posibilidades” (45). Butler continúa diciendo que no podemos sobrevivir sin ser dirigidos “lo que significa que la escena de dirigirse tendría y debería proveer una condición sustentable para la deliberación ética, juicio, y conducta” (49). Porque somos limitados e incapaces de comprender al otro, esto debería crear un sentido de humildad sobre las propias limitaciones constitutivas” y la generosidad “hacia los límites ajenos” (80).

Para Butler, entonces, nuestra relación expone nuestra vulnerabilidad hacia la violencia y provee las condiciones de responsabilidad ética. Siguiendo a Levinas, ella coincide que la “responsabilidad no es una forma de cultivar un deseo, sino hacer uso de una susceptibilidad no deseada como un recurso para convertirse receptivo hacia

el Otro” (91). Esta susceptibilidad es un recurso ético, dice Butler, precisamente porque establece nuestra vulnerabilidad. Básicamente lo que Butler sugiere es que a pesar de nuestra comprensión limitada, reconocer nuestra relación marcará nuestra habilidad de llevar una vida ética, permitiéndole así a los otros hacer lo mismo.

Butler (2005) concluye, siguiendo a Foucault, que la crítica personal es una “herramienta” importante en la constitución de éticas no-violentas. Sin embargo, decir la verdad sobre uno mismo conlleva un precio: “el precio de ese relato es la suspensión de la relación crítica con el régimen de la verdad en la que uno vive” (122). Butler explica cómo Foucault “ubicaría las prácticas del sujeto como un sitio en donde esas condiciones sociales son trabajadas y re-trabajadas” (133). En otras palabras, el sujeto se encuentra inmerso en una lucha continua entre la relación crítica con el régimen de la verdad en el cual uno vive y el dar un recuento “verdadero” de uno mismo. Por esta razón, Butler nos insta a “arriesgarnos” y a desear “ser deconstruidos por alguien” (136). “Si hablamos y tratamos de brindar un recuento de este lugar,” ella argumenta, “no vamos a ser irresponsables, o, si lo somos, seguramente seremos perdonados” (ibíd.).

## Las implicaciones éticas de la pedagogía del malestar

El marco teórico de Butler sobre violencia ética y normas ofrece tres importantes percepciones que pueden servir como punto de partida para considerar las implicaciones éticas de la pedagogía del malestar. Primero, establece una concepción de responsabilidad ética basada en la comprensión de que el sujeto no está sólo relacionado sino dependiente de otros; la aceptación de esta vulnerabilidad y por consiguiente, las limitaciones propias, origina los comienzos para la no-violencia como una práctica ética “experimental”. Segundo, ofrece una teorización de la violencia ética como un acto que se lleva a cabo en el nombre de la ética en contra de aquellos que no se ajustan a las normas éticas dominantes; Butler reitera la idea de que la ética es posible sólo si puede ser apropiada por alguien y le suma la posibilidad de no-violencia como una contra- práctica que emerge en los términos de esa lucha. Finalmente, Butler remarca el valor de una respuesta *crítica* y *estratégica* al sufrimiento y dolor, no en el sentido de anular la violencia en totalidad (porque eso sería imposible), pero en términos de minimizar la violencia ética y expandir la relación hacia los otros vulnerables. Cada uno de estos puntos de partida es discutido más adelante en detalle en relación con la pedagogía del malestar y sus implicaciones éticas.

La pedagogía del malestar, como ha sido discutido con anterioridad en este trabajo, está basada en la idea de que los sentimientos de malestar son valiosos para desafiar creencias dominantes, hábitos sociales y prácticas normativas que sustentan las inequidades sociales y por ende, crean oportunidades para la transformación individual y social. Un requerimiento fundamental, entonces, de la pedagogía del malestar es que los alumnos y los docentes son invitados a aceptar su propia vulnerabilidad y ambigüedad y por ende, su dependencia hacia los otros. La pedagogía del malestar sugiere que la responsabilidad ética hacia el otro no significa

Nosotros podemos ser responsables sólo por aquello que hemos hecho, eso que puede ser ligado a nuestras intenciones, nuestras acciones [...] pero [nosotros somos responsables] por virtud de la relación con el Otro que es establecida al nivel de mi primaria e irreversible susceptibilidad. (Butler 2005, 88)

En otras palabras, la pedagogía del malestar no sólo rechaza repudiar ésta susceptibilidad, sino que establece que las dimensiones éticas de la existencia social demandan una concepción del sujeto (esto es, alumno y docente) como vulnerables al malestar porque el malestar está inevitablemente ligado a los otros: en este sentido, siempre vivimos en malestar. Malestar pedagógico, entonces, es el sentimiento de ansiedad como un resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de y con los otros; en

tanto que los otros nos “de-centralizan” en este proceso, concretamente, ellos desafían nuestras preciadas creencias y suposiciones sobre el mundo, el malestar pedagógico parece ser un paso necesario e inevitable en acciones pedagógicas.

Al aceptar esta vulnerabilidad en la enseñanza y aprendizaje, la pedagogía del malestar también reconoce los límites de conocer al otro y la concepción ética que el desconocimiento provoca. Dado que una importante implicación de la pedagogía del malestar es la aceptación de la contingencia de creencias de los alumnos y docentes sobre ellos mismos y el mundo (Boler 1999; Boler y Zembylas 2003), la negación del dominio y coherencia constituyen una importante dimensión de la lucha por una ética de no- violencia. Parece ser, entonces, que ésta dimensión de la pedagogía del malestar argumenta que la violencia ética -si la violencia es el acto de reinstalar el dominio y la unidad, de acuerdo con Butler (2005)- suspende la demanda coherente de uno mismo. Sin embargo, el poder de diferenciación entre el docente y sus alumnos genera cuestionamientos sobre si la vulnerabilidad de los alumnos y su exposición al malestar están completamente justificadas -lo que lleva la discusión hacia la segunda percepción.

La segunda percepción desde el cuadro ético de Butler discute si una pedagogía del malestar constituye alguna forma de violencia ética y si esa violencia puede ser suprimida como

parte de la lucha por una ética de no- violencia. Para decirlo de otra forma: si los alumnos están esencialmente “obligados” a experimentar cierto malestar, dolor o sufrimiento como resultado de ser expuestos a testimonios “difíciles”, y si ellos son “empujados” hacia direcciones particulares en su transformación, ¿Esos actos implican ejercer violencia sobre los estudiantes? Si los alumnos, por ejemplo, son instados a suscribir a la empatía y solidaridad y a mostrarlos en la práctica, cuando no pueden apropiarse esos valores en el momento o no desean compartir su malestar como un resultado de su lucha, entonces “ese trabajo puede fallar para honrar la incoherencia y oscuridad del sujeto” (Ivitis 2009, 41). Particularmente, ¿Cómo puede el docente asegurarse que los alumnos marginalizados no son forzados a ser representativos de un grupo homogéneo o que los alumnos privilegiados no son forzados a realizar su transformación en público “evidente”?

Si los alumnos son alentados a transformarse, aún cuando ellos no estén en una posición estable y coherente con respecto a su identidad, entonces, esta práctica arriesga infligir violencia porque rechaza el desconocimiento del sujeto y puede convertirse, como Ivits (2009) correctamente sugiere, en una forma del docente de gobernar la subjetividad del alumno o una manera de urgir al alumno hacia reacciones confesionales (en el sentido Foucaultiano). Volviendo al ejemplo del ejercicio pedagógico descrito por Zembylas y McGlynn (2012), se puede argumentar que la pedagogía

del malestar del docente constituyó una forma de violencia en los estudiantes (como también fue evidente desde las intensas reacciones emocionales de los estudiantes), porque los estudiantes fueron forzados a aprender de acuerdo a un conjunto particular de normas éticas (sin importar qué tan “nobles” fueron esas normas).

Por otra parte, uno también puede cuestionar cómo los docentes pueden desarraigar ciertos tipos de subjetividades en alumnos sin inducir ninguna violencia ética, cuando los alumnos ya están viviendo en regímenes normativos. Como se mencionó anteriormente, es problemático preguntarle a alumnos marginalizados que declaren públicamente una posición que sea supuestamente representativa de su grupo, así como es también problemático requerirle a los estudiantes privilegiados confesar su transformación (Davis y Steyn 2012). La posición de que todas las cuestiones éticas implican alguna forma de violencia y que por lo tanto uno debería elegir la violencia menor posible o delimitada comparada a una violencia más severa (Mills 2007) puede ser vista como parte de la lucha continua para construir una “ética no violenta”.

De manera importante, la evocación de Butler de no-violencia no necesariamente implica que la violencia nunca debería ser usada, ni que no puede funcionar instrumentalmente para obtener ciertos resultados (Jenkins 2007). Por ejemplo, la “imposición” de principios democráticos en el aula podría ser un acto éticamente violento, pero uno puede justificar esto como “una respuesta delimitada hacia

otra violencia, tal vez más severa” (Mills 2007, 150). La ética, reitera Butler (2007) no es un cálculo sino “algo que sigue de ser dirigido y dirigible de maneras sustentables” (194). Si debe o no ejercer violencia, dice Butler —y lo más importante qué modo de violencia— es una cuestión ética que surge sólo en relación a la otra. Si la responsabilidad ética, según Butler, es tomada como un “experimento para vivir de otra manera”, como un modo de existencia que interrumpe las normas que contienen las posibilidades de una experiencia subjetiva, todavía perdura el caso de que una clase no puede hacerse sin normas (cf. Mills 2007). La evocación de no violencia de Butler, sugiere Jenkins (2007), debe ser comprendida como una práctica que interviene en esas dimensiones de violencia que la hacen parecer una respuesta completamente justificable para dañar y como un modo que articula resistencia.

Finalmente, la tercera percepción desde el marco ético de Butler resalta el valor de la respuesta “crítica” y “estratégica” al sufrimiento y el dolor; esto significa que nuestra respuesta hacia el malestar o el sufrimiento y dolor necesita enfocarse en cómo minimizar la (inevitable) violencia ética ejercida en estudiantes cada vez que una norma ética es introducida y lleva tiempo y esfuerzo para los estudiantes apropiarse de ella en una “manera natural”. Como se señaló anteriormente, la violencia no puede ser anulada totalmente, por lo tanto, la cuestión no tiene nada que ver con una violencia liberadora o compensatoria por el dominio de la normativa (Butler 2007).

Como explica luego Butler, la lucha en contra de una forma de violencia ética es una que acepta que la violencia es parte de la “atadura” que es la no violencia. Inevitablemente, uno tiene que aceptar que la pedagogía del malestar está atrapada en alguna forma de violencia ética, por lo tanto, lo que es importante es si este tipo de pedagogía tiene la capacidad u ofrece las “herramientas” para minimizar la violencia, *crítica* y *estratégicamente*. Pero, ¿Qué significa esto en la práctica pedagógica?

Uno de los principios básicos de la pedagogía del malestar es que promueve una empatía “activa” en vez de “pasiva” (Boler 1999). Boler argumenta que la empatía no lleva necesariamente al conocimiento de cómo involucrarse en la acción para lograr un cambio. Por lo tanto, la exposición crítica al malestar o sufrimiento y dolor —eso es, uno que promueva no sólo el conocimiento pero sino también acción para un cambio— es necesario. Pero lo que no se ha hecho muy explícitamente hasta ahora es también la importancia de evocar empatía como una acción que preserva la cualidad productiva. La empatía en la pedagogía del malestar tiene que ser también “estratégica”, eso es, que hay que utilizar emociones empáticas en ambas formas críticas y estratégicas (Lindquist 2004). “Empatía estratégica,” de acuerdo con Lindquist, se refiere a la disposición del docente para hacerse estratégicamente escéptico para sentir empatía con el conocimiento perturbador que los alumnos llevan consigo, aún cuando éste conocimiento sea inquietante para otros alumnos o para

el docente (ver también Zembylas 2012). Un ejemplo podría ayudar a clarificar éste punto aún más.

En su discusión sobre las pedagogías que podrían ser necesarias en Sudáfrica después del apartheid, Jansen (2009) señala cómo todos los lados —aquellos que se han beneficiado del apartheid y aquellos quienes lo han sufrido— llevan consigo un “conocimiento perturbador” del pasado, específicamente, un conocimiento traumático sobre la participación de su comunidad durante el apartheid y sus consecuencias. De acuerdo con Jansen, si el docente toma una posición con mucha antelación en el aula y descarta o subestima las dificultades emocionales que algunos estudiantes blancos puedan experimentar, por ejemplo, a ajustarse a la nueva situación, entonces esto no siempre podría ser una posición muy productiva. El docente, enfatiza Jansen, podría necesitar trabajar a veces en contra de sus propias emociones para empatizar con el conocimiento perturbador de los alumnos, aun si esto implica reconocer emociones “difíciles” o “inaceptables”. Esto no implica por supuesto, que “cualquier cosa vale” y que la imprudencia de la acusación es simplemente tolerada (Jansen 2009). Sin embargo, lo que es importante es involucrarse críticamente con el conocimiento perturbador y las emociones de malestar de los alumnos; tomar posiciones muy pronto podría de hecho hacerlo imposible formar un punto de partida constructivo para navegar a través de y transformar esos conocimientos y emociones.

En el ejemplo anteriormente mencionado, es reconocido que alguna forma de violencia ética podría ser ejercida en el aula, pero esto está hecho para interrumpir críticamente las raíces emotivas del conocimiento problemático. Debilitar las raíces emotivas del conocimiento problemático a través de la empatía estratégica puede ser productivo al considerar las implicaciones éticas de malestar y de ayudar a los alumnos a integrar gradualmente sus puntos de vistas problemáticos en perspectivas sociales justas (Zembylas 2012).

### **Conclusión**

Este ensayo ha considerado las implicaciones éticas de involucrarse en una pedagogía del malestar, tomando como punto de partida las reflexiones de Butler sobre la violencia y las normas éticas. He argumentado que la pedagogía del malestar puede siempre implicar algún grado de violencia ética y he sugerido que podría ser posible el turno de éticas no-violentas cuando los educadores se vuelven críticos y estratégicos sobre la violencia ética. Hay ciertamente algo fundamentalmente problemático para la educación de la justicia social acerca de la idea que un alumno puede captar la experiencia de injusticia a través de ejercicios pedagógicos, aún si este ejercicio es inquietante y doloroso (Mintz 2013). La transformación social e individual puede ser imposible sin preservar algún grado de violencia ética, y por lo tanto, causar malestar y dolor en los alumnos en la

educación de la justicia social puede ser inevitable. Sin embargo, minimizar la violencia ética a cualquier alumno es importante, y por lo tanto, los educadores involucrados en una pedagogía del malestar no pueden evitar hacer estas difíciles preguntas cada vez que le piden a los alumnos desafiar sus preciadas creencias y conocimientos: ¿Cómo puedo minimizar la violencia ética ejercida en los alumnos? ¿Es el costo de causarles a los alumnos malestar y dolor válido tanto pedagógica, política y éticamente? Si al presentar las consideraciones éticas como preguntas, uno debe evitar afirmar saber las experiencias de malestar y sus consecuencias, “el gesto de preguntar puede aún oponerse a la lectura de la violencia y como tal comenzar a marcar su pérdida” (Jenkins 2007, 176).

### **Declaración de la situación**

No se ha reportado ningún potencial conflicto de interés por el autor.

## Notas

<sup>1</sup> Versión original en inglés del autor. “Pedagogy of Discomfort” and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. En *Ethics and Education* 10(2):1-12·Mayo 2015

<sup>2</sup> Programa de Estudios Educativos, Universidad Abierta de Chipre Nicosia, Chipre.

<sup>3</sup> Estudiante avanzada del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada Universidad. estefaniagrasso@gmail.com

<sup>4</sup> Profesora de Inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada Universidad. fiorelalunghi@hotmail.com

<sup>5</sup> Hay una importante distinción que necesita hacerse entre “malestar” por un lado y “dolor y sufrimiento” por el otro. La sensación de malestar está ligada a las “zonas de confort” de los propios individuos, se refiere a un sentimiento de ansiedad que surge al verse perturbada la sensación de comodidad. Dolor y sufrimiento no son lo mismo que malestar; son mucho más fuertes y están ligados al daño. Esta distinción es de particular ayuda más adelante en el trabajo para argumentar que “seguridad áulica” no necesariamente descarta el malestar de los alumnos. Estoy en deuda con uno de mis críticos anónimos por sugerir hacer esta distinción desde el comienzo.

<sup>6</sup> Estoy en deuda con uno de mis críticos anónimos por recomendar esta distinción.

<sup>7</sup> Normas, según el criterio de Butler, no son idénticas a ninguna ley o regla, sino que operan dentro de las prácticas sociales e imponen una red de lo que es distinguible o no distinguible en el dominio de lo social.

## Bibliografía

ADAMS, M.; BELL, L. and GRIFFIN, P. (Ed.). (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. 2nd ed. New York: Routledge.

BERLAK, A. (2004). “Confrontation and Pedagogy: Cultural Secrets and Emotion in Antioppressive Pedagogies.” In *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence*, edited by M. Boler, 123–144. New York: Peter Lang.

BOLER, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.

BOLER, M. (2004a). “All Speech Is Not Free: The Ethics of ‘Affirmative Action Pedagogy’.” In *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence*, edited by M. Boler, 3–14. New York: Peter Lang.

BOLER, M. (2004b). “Teaching for Hope: The Ethics of Shattering World Views.” In *Teaching, Learning and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice*, edited by D. Liston and J. Garrison, 117–131. New York: RoutledgeFalmer.

BOLER, M. and ZEMBYLAS, M. (2003). “Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Differences.” In *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice*, edited by P. Trifonas, 110–136. New York: Routledge.

BOOSTROM, R. (1998). “‘Safe Spaces’: Reflections on an Educational Metaphor.” *Journal of Curriculum Studies* 30 (4): 408–437.

BUTLER, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. New York: Routledge.

BUTLER, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.

BUTLER, J. (2004a). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso.

BUTLER, J. (2004b). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

- BUTLER, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- BUTLER, J. (2007). "Reply from Judith Butler to Mills and Jenkins." *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 18 (2): 180–195.
- DAVIS, D. and STEYN, M. (2012). "Teaching Social Justice: Reframing Some Common Pedagogical Assumptions." *Perspectives in Education* 30 (4): 29–38.
- ELLSWORTH, E. (1989). "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59: 297–324.
- FAULKNER, J. and CROWHURST, M. (2014). "So Far Multicultural That She Is Racist to Australians: Discomfort as a Pedagogy for Change." *Pedagogy, Culture & Society* 22 (3): 389–403. doi:10.1080/14681366.2014.910251.
- FELMAN, S. (1992). "Education and Crisis, or, Vicissitudes of Listening." In *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, edited by S. Felman and D. Laub, 57–75. London: Routledge.
- FOUCAULT, M. (1994). "For an Ethic of Discomfort." In *Essential Works of Foucault, 1954–1984*, edited by J. D. Faubion. Vol. 3, 443–448. New York: The New Press.
- IVITS, S. (2009). "Disturbing the Comfortable: An Ethical Inquiry into Pedagogies of Discomfort and Crisis." Unpublished Master's thesis, The University of British Columbia, Vancouver.
- JANSEN, J. (2009). "On the Clash of Martyrological Memories." *Perspectives in Education* 27 (2): 147–157.
- JENKINS, F. (2007). "Toward a Nonviolent Ethics: Response to Catherine Mills." *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 18 (2): 157–179.
- KISHIMOTO, K. and MWANGI, M. (2009). "Critiquing the Rhetoric of 'Safety' in Feminist Pedagogy: Women of Color Offering an Account of Ourselves." *Feminist Teacher* 19 (2): 87–102. doi:10.1353/ft.0.0044.
- KUMASHIRO, K. (2002). "Against Repetition: Addressing Resistance to Anti-Oppressive Change in the Practices of Learning, Teaching, Supervising, and Researching." *Harvard Educational Review* 72 (1): 67–92.
- LEONARDO, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. New York: Routledge.
- LINDQUIST, J. (2004). "Class Affects, Classroom Affectations: Working Through the Paradoxes of Strategic Empathy." *College English* 67 (2): 187–209. doi:10.2307/4140717.
- MILLS, C. (2007). "Normative Violence, Vulnerability, and Responsibility." *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 18 (2): 133–156.
- MINTZ, A. (2013). "Helping by Hurting: The Paradox of Suffering in Social Justice education." *Theory and Research in Education* 11 (3): 215–230. doi:10.1177/1477878513498179.
- RABINOW, P. and ROSE, N. eds. (2003). *The Essential Foucault: Selections from Essential Works of Foucault, 1954–1984*. New York: The New Press.
- RAK, J. (2003). "Do Witness: *Don't: A Woman's Word and Trauma as Pedagogy*." *Topia* 10:53–71.
- ZEMBYLAS, M. (2012). "Pedagogies of Strategic Empathy: Navigating Through the Emotional Complexities of Antiracism in Higher Education." *Teaching in Higher Education* 17 (2): 113–125. doi:10.1080/13562517.2011.611869.
- ZEMBYLAS, M. and BOLER, M. (2002). "On the Spirit of Patriotism: Challenges of Pedagogy of Discomfort." Special issue on Education and September 11. *Teachers College Record On-Line*.
- ZEMBYLAS, M. and MCGLYNN, C. (2012). "Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities." *British Educational Research Journal* 38 (1): 41–59. doi:10.1080/01411926.2010.523779.

## ***Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida***<sup>1</sup>

Luk Van Langenhove<sup>2</sup> | Rom Harré<sup>3</sup>

Traducción: Silvina Pereyra<sup>4</sup>

Supervisión: Claudia De Laurentis<sup>5</sup>

### **Resumen**

El trabajo que presentamos en esta publicación se inscribe como un capítulo del libro *Discourse and Lifespan Identity*<sup>6</sup>, en el que Van Langenhove y Harré exploran los modos en los que los estudios biográficos y el análisis del discurso están relacionados. La idea rectora a examinar es: ¿cuándo y por qué las personas tienden a pensar de sí mismas en tal sentido? Para ello, los autores parten del concepto de posicionamiento para demostrar cómo la identidad personal y la individualidad se manifiestan a través de los distintos modos en los que las personas se involucran en prácticas discursivas al escribir y contar historias de vida. En segundo término, ponen el foco de atención sobre las diferencias entre oralidad y literalidad para distinguir el relato biográfico de las narrativas autobiográficas literarias. Seguidamente,

### **Summary**

The present article was first published as a chapter of the book *Discourse and Lifespan Identity*<sup>7</sup>, in which Van Langenhove and Harré explore the modes in which the autobiographic studies and discourse analysis can be related to each other. The central idea to be examined is when and why people tend to think of themselves in the way they do. Thus, the authors depart from the concept of positioning to demonstrate how personal identity and personhood are manifested through the different ways in which people engage in discourse practices when they write and talk about their life story. Secondly, the authors focus on some of the differences between *orality* and *literality* to make a distinction between biographical talk and literary autobiography. Next, they argue the extent to which the present ambiguity of the concept of self and the related

argumentan que la presente ambigüedad del concepto del yo y los conceptos relacionados a individuación, biografía, e identidad emerge de la idea errónea de que la biografía literaria puede ser utilizada como modelo para comprender el relato biográfico. Finalmente, los autores discuten las implicancias de lo anteriormente expuesto para abordar el estudio de los relatos de vida.

**Palabras clave:** Posicionamiento - (Auto) Biografía - Identidad Personal - Enfoque Conversacional.

concepts personhood, biography and identity derive from the erroneous idea that the literary biography can be used as a source-model to study biographical talk. Finally, the chapter is concluded with a discussion of the implications to approach lifespan research.

**Key words:** Positioning - Autobiography - Personhood - Biographical Talk.

Fecha de recepción: 01/05/16  
Primera Evaluación: 27/06/16  
Segunda Evaluación: 20/8/16  
Fecha de aceptación: 20/8/16

En el campo de la psicología se están dando dos cambios importantes. Uno es el creciente interés por la temporalidad, que se manifiesta en parte por un cada vez mayor énfasis en el estudio del curso de la vida humana. Esto puede tomar la forma de una investigación del estilo de vida típico de un determinado grupo social, pero en la actualidad la idea de los estudios ideográficos sobre el curso de vida de los individuos -ya sea contada por otros (biografía) o por ellos mismos (autobiografía)- se ha extendido ampliamente. El otro cambio significativo es la creciente toma de conciencia de que un gran número de fenómenos psicológicos no son sólo descriptos en discursos tales como narrativas y autobiografías, sino que realmente existen como características particulares de esos discursos. Los ejemplos más relevantes para este capítulo son el fenómeno de la memoria (Middleton y Edwards, 1989) y el yo (Muhlhauser y Harré, 1991).

En este capítulo, y en línea con las prioridades de este libro, exploraremos cómo los estudios biográficos y el análisis del discurso pueden estar relacionados. La idea central sobre la que indagaremos es la concepción de que la identidad personal y la individualidad se manifiestan en prácticas discursivas -entre las cuales figuran escribir y contar historias de vida. Al parecer, las personas tienen dos tipos de identidad: la tradicionalmente estudiada por los psicólogos, la *identidad social y cultural*, referida a qué es ser y ser visto como una determinada clase de persona; y

el otro tipo en el que sólo los filósofos han estado interesados, la *identidad personal*, o qué es ser uno y el mismo individuo a lo largo de la vida, (Williams, 1973). Generalmente, las personas dan por sentada su individualidad, poco conscientes de que el aspecto más profundo de la misma puede ser un fenómeno generado en el discurso. Por el contrario, los seres humanos son bastante conscientes de su identidad social como producto de lo que ellos dicen y hacen, pero rara vez se dan cuenta de la multiplicidad de identidades sociales que despliegan en el efectivo control de su vida cotidiana (Goffman, 1957). Entonces, de alguna manera, la teoría psicológica del yo debe abarcar estabilidad y singularidad por un lado, y variabilidad y multiplicidad por el otro.

El desarrollo de un sentido de identidad personal está relacionado con el desarrollo de la persona a través de su vida de maneras complejas. Es en los comienzos del ciclo de vida cuando un ser humano adquiere su propio ser<sup>8</sup> (Shotter, 1973, este volumen) y es a lo largo de su vida que la persona se expresa de diversas maneras propias de la cultura local. Durante el ciclo de vida, mientras que la identidad personal debe permanecer estable en cierto grado, la identidad social generalmente cambia. Uno de los problemas centrales en la psicología de la individuación es cómo la identidad personal continua se relaciona con la diversidad social discontinua. Si uno trata de dilucidar este problema aplicando sólo el concepto generalizado del yo, esto llevará inevitablemente a confusión -como

por ejemplo se puede encontrar en los textos de algunas autoras feministas-. Parece haber, entonces, una tensión entre la multiplicidad de los *yo* expresada en prácticas discursivas y el hecho de que al mismo tiempo existe un *yo* relativamente estable a través de dichas prácticas. Nos explicamos: exceptuando casos patológicos, siempre es la misma persona quien tiene una identidad, pero en otro sentido ésta es siempre mutable.

En este sentido, nos proponemos argumentar que la singularidad del ser, aquella que los filósofos llaman *identidad personal*, es tanto producto de las prácticas discursivas como lo es la multiplicidad del ser, la que algunos han denominado *identidad social*. Más aún, para hacer posible que una persona se comprenda a sí misma como una unidad históricamente continua, ésta tendrá que implicarse en muy diferentes -y posiblemente contradictorias- formas de relatos biográficos. La misma persona puede presentar distintas facetas al mismo tiempo. ¿Puede un mismo individuo ser el custodio de la pinacoteca de la Reina y un agente de la KGB? ¿Cómo es esto psicológicamente posible? Nuestro análisis demostrará que debido a que las identidades personales y sociales son atributos del discurso, no hay una paradoja ontológica en la existencia evidente de contradicciones y multiplicidades en el discurso. Puesto que no hay nada a lo que el discurso del *yo* se refiere excepto a sí mismo, el aire paradójico de contradicción interna se desvanece. Sin embargo, si el *yo* fuese como un sombrero, una entidad

real existente independientemente de los discursos, un relato contradictorio contado sobre dicha entidad podría ser una causa de preocupación.

En este capítulo, nos disponemos a desarrollar la tesis de discontinuidad recurriendo a dos avances recientes en sociolingüística. En primer lugar, presentaremos el concepto de posicionamiento y demostraremos cómo, en los modos en que las personas se posicionan al hablar y escribir, la identidad personal puede ser expresada a través de la manifestación de una biografía. Luego, usaremos algunas de las diferencias entre *oralidad* y *literalidad* para distinguir el relato biográfico de la (auto) biografía literaria. Seguidamente, expondremos sucintamente cuánto de la presente ambigüedad del concepto del *yo* y los conceptos relacionados a individuación, biografía, e identidad emerge de la idea errónea de que la biografía literaria puede ser una fuente-modelo para comprender el relato biográfico. Finalmente, discutiremos las implicancias de lo anteriormente expuesto para la investigación sobre la historia de vida.

### La teoría del posicionamiento

En la teoría del posicionamiento (Davies y Harré, 1990; Harré y Van Langenhove, 1991; Hollway, 1984), el concepto de posicionamiento es introducido como una metáfora para permitir al investigador aprehender cómo las personas se *ubican* en las interacciones como participantes observable y subjetivamente coherentes en tramas argumentales producidas

conjuntamente. El acto de posicionarse se refiere a la asignación de *papeles* o *roles* a los participantes en la construcción discursiva de las historias personales; lo cual contribuye a dar sentido e inteligibilidad a las acciones de una persona y de alguna manera las determina como actos sociales. Por ejemplo, en una conversación entre un maestro y un alumno, la facultad para hacer cierta clase de comentarios estará diferencialmente distribuida entre las partes. De este modo, es

posible identificar al “maestro” (P1) y al “alumno” (P2) como *posiciones*. El mismo enunciado tendrá un significado social diferente cuando sea emitido por la persona en posición P1 del que tiene cuando es pronunciado por la persona en posición P2. Las proposiciones que conforman la conversación se despliegan a lo largo de la línea argumental, por ejemplo en la forma de una tutoría. Por lo tanto, tenemos una tríada mutuamente condicionante, como se ilustra en la Figura 4.1.

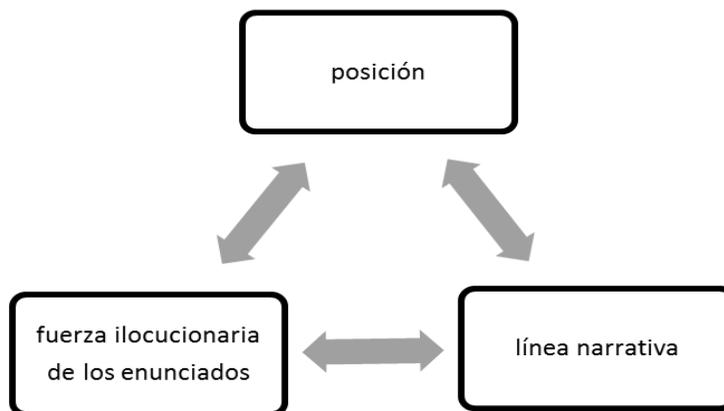


Figura 4.1. Tríada mutuamente condicionante

Algunas distinciones analíticas pueden ser usadas para identificar diferentes formas de posicionamiento. Las posiciones pueden emerger *naturalmente* del contexto conversacional y social, pero algunas veces una toma inicial del rol dominante en una conversación forzará al interlocutor a tomar posiciones que no hubiese ocupado, por así decirlo, voluntariamente. Los posicionamientos iniciales pueden ser desafiados y por ende los interlocutores pueden repositonarse.

Así, uno puede posicionarse como comentarista de las posiciones, actos sociales, y tramas argumentativas generadas en una conversación creando una conversación en un nivel superior en la cual la conversación comentada es meramente un tema. En esta línea, un modo de posicionamiento de particular interés para nosotros es el auto-posicionamiento intencional en el cual la persona expresa su identidad personal.

Las prácticas discursivas del posicionamiento hacen posible tres maneras de expresar y experimentar la propia identidad personal o individualidad única (Harré, 1983), a saber: reclamando el sentido de agencia al asumir la responsabilidad moral de un acto; aportando a las propias declaraciones el punto de vista sobre el contexto conversacional concreto (indexicalidad); o presentando una descripción/evaluación de algún evento o episodio pasado como una contribución a la propia biografía. Para una discusión acerca de cómo la identidad personal puede manifestarse a través del uso de pronombres en su doble función indicativa de la propia percepción del mundo y la toma de la responsabilidad moral por un acto de habla, véase Muhlhauser y Harré (1991). A modo de ilustración, en una aparentemente simple afirmación como “Yo siento una corriente de aire”, el contenido del enunciado (la experiencia sufrida por el hablante) está circunscrito a su locación espacial y temporal y, lo que es aún más importante, el reclamo por la situación está acoplado al posicionamiento moral del hablante. En otras palabras, el conversante, usando el pronombre en vez de una forma impersonal, toma la responsabilidad de la veracidad de la aseveración.

Para comprender las relaciones entre las prácticas discursivas del posicionamiento y el relato de una autobiografía, primero debe hacerse una distinción substancial entre las declaraciones que son parte de una autobiografía: aquéllas que describen

un acontecimiento desde el punto de vista del actor, y aquéllas que son en sí mismas eventos de vida. En general, la producción de una declaración descriptiva de un evento de vida es también un evento de vida, aunque los enunciados cuya enunciación son eventos de vida en sí mismos no son de ninguna manera, en todos los casos descriptivos de eventos de vida. Consideremos el siguiente intercambio:

A: Pensé que te habías ido a Londres.

B: No, decidí pasar la tarde en la biblioteca.

El comentario de A reporta un evento en su autobiografía, y al mismo tiempo denuncia la supresión de un elemento de la biografía que A tiene de B. B confirma esa eliminación, pero al preparar el elemento relevante en su autobiografía, concretamente una decisión, B al mismo tiempo le provee a A de un elemento sustituto para su biografía de B. Ello implica, si nada dice lo contrario, que el comentario de B también contribuye con un elemento adicional a su autobiografía, a saber, una tarde en la biblioteca. El acto discursivo del posicionamiento, por lo tanto, involucra un elemento reconstructivo: las biografías del que está siendo posicionado y las *posiciones* pueden estar sujetas a re-descripciones retóricas. La pregunta es cómo esta *re-escritura* debe ser entendida con respecto a la identidad personal y la individuación. Esto nos demanda prestar atención a qué es el relato *autobiográfico* y cómo tal relato se relaciona con el género escrito de las autobiografías.

## Oralidad y cultura escrita

El sentido de identidad siempre está arraigado en una cultura particular. Puede por lo tanto esperarse que las diferencias históricas y culturales afecten la autoconciencia prevaleciente (Logan, 1987). Un aspecto importante de cualquier cultura particular es el grado en el que se encuentra dominada por la cultura oral o por la cultura escrita. En la mayoría de las culturas actuales, el lenguaje es usado en dos modalidades: oral y escrita. Esta distinción parece tan obvia que a menudo se olvida que la escritura es de hecho una invención bastante reciente; desarrollada aproximadamente a partir del año 3.500 a. C. Inicialmente, todas las culturas humanas eran exclusivamente culturas orales. La transición hacia las culturas letradas ha sido un largo y lento proceso, y la tecnología de la escritura no siempre ha sido aplaudida por todos. Incluso Platón en el *Fedro* le hace decir a Sócrates que la escritura es inhumana porque pretende establecer fuera de la mente lo que en realidad sólo puede estar en la mente. Es más, el Sócrates de Platón arguye que la escritura destruye la memoria y que la palabra escrita no puede defenderse a sí misma como sí lo hace la palabra natural hablada.

Todas las formas de usar el lenguaje, la escritura incluida, tienen efectos estructurantes sobre el pensamiento porque imponen estructura a la expresión. Uno esperaría que la psicodinámica de la oralidad sea bastante diferente a la de la palabra escrita. Recientemente, ciertas diferencias básicas se han descubierto entre las maneras de gestionar el

conocimiento y su verbalización en culturas de oralidad primaria<sup>9</sup> y aquellas culturas profundamente afectadas por el uso de la escritura (Ong, 1982). Pensamos que esta investigación cobra una relevancia significativa para comprender cómo la identidad personal se expresa mediante historias biográficas en nuestras culturas letradas. Es probable que tales historias orales estén influenciadas por géneros literarios, pero siguen siendo historias orales con todas las propiedades que les pertenecen. En tal sentido, el relato biográfico tiene que ser entendido como historias que se asemejan a la narrativa oral griega -la epopeya- más de lo que se parecen al género literario de la autobiografía en la tradición de San Agustín y Rousseau. Desafortunadamente, en las ciencias sociales (incluidos el desarrollo de vida y la psicobiografía) es el segundo género el que usualmente se toma como modelo para entender el relato biográfico; lo que, a nuestro entender, auspicia una comprensión equivocada.

Para demostrar que la autobiografía escrita no es una fuente apropiada para comprender cómo la gente expresa su identidad personal en el relato biográfico, pondremos el foco de atención sobre las diferencias centrales entre la oralidad y la escritura y su relación con las narrativas (auto) biográficas (Ong, 1982). Específicamente, trataremos tres puntos: (a) el pensamiento y la expresión en culturas orales; (b) la naturaleza de las narraciones autobiográficas orales; y (c) el efecto de la escritura sobre el pensamiento y la expresión.

## El pensamiento y la expresión en culturas orales

En una cultura sin conocimiento alguno de la escritura, las palabras no tienen presencia visual. Nada puede ser *buscado* o *consultado*: las palabras son sólo sonidos que pueden ser recordados o no. Esto significa que en las culturas orales el material que debe ser recordado necesita organizarse de manera tal que facilite la memoria; por ejemplo con la ayuda de la mnemotécnica y las fórmulas fonéticas. A modo de ilustración, las formas fonéticas de los nombres propios anglosajones facilitaban la evocación de los lazos familiares.

La manera más usual de almacenar, organizar, y comunicar el conocimiento en las culturas orales es a través de historias de acciones humanas. Estas historias orales tienen una peculiaridad importante que las distingue de las narraciones escritas: son cambiantes. De hecho, necesitan ser cambiantes para funcionar de la manera en que lo hacen. No sólo están sujetas al cambio porque el narrador no puede hacer referencia a un patrón escrito, son cambiantes porque son contadas (o cantadas) en contextos particulares. Las narraciones son el resultado de una interacción entre el narrador, la audiencia, y la memoria del narrador. Así, un relator debe hablar en concordancia con las demandas de su audiencia. Al respecto, Mbiti (1966) observó acerca de la narración en Kenya que “mientras que el argumento de la historia y la secuencia de su

parte principal permanecen iguales, el narrador tiene que suministrar la carne al esqueleto” (p. 26).

Cuando las palabras se limitan a sonidos, esto no sólo determina los modos de expresión sino que también los procesos del pensamiento. En una cultura oral es esencial crear pensamientos memorables –de lo contrario, dichos pensamientos nunca podrían ser recuperados. Ong (1982) ha enumerado varias características de la oralidad basadas en el pensamiento y la expresión que contribuyen a su memorización. Entre otras, el autor advirtió el estilo acumulativo y aditivo antes que subordinativo, el estilo agregativo antes que analítico, y la forma redundante y *profusa* de las historias contadas. Todos estos rasgos de la narración oral deben ser discernibles en la autobiografía oral.

## La naturaleza de las historias autobiográficas orales

El relato autobiográfico es una forma de narración y, consecuentemente, la gramática del discurso autobiográfico debería ser similar al de otras formas de narrativa. En esta línea, Urban (1989) ha propuesto un esquema general de la gramática del pronombre para expresar la voz narrativa que depende de la distinción común entre *anáfora* e *indexicalidad*. Él es una anáfora ya que forma un vínculo en una serie de expresiones co-referenciales con un nombre original o descripción definida presentes en el contexto del discurso, y es rara vez usado como una extensión indéxica.

Por el contrario, *Yo* tiene un carácter puramente indéxico, ya que su referencia está incorporada contextualmente al hablante de ese momento, quien impone a su enunciado su ubicación espacio-temporal y posicionamiento moral. *Yo* no es funcionalmente equivalente a un nombre propio: hay dos modos de usar el pronombre para auto-referenciarse en el relato autobiográfico con una fuerza sutilmente diferente. Comparemos “Él dijo que yo debía reparar la cerca” con “Él dijo: ‘Tú repara la cerca’”.

Urban ha sugerido dos principios que gobiernan la gramática del pronombre de la voz narrativa. En tales esquemas de oración como “Sharon dijo: ‘Yo trataré de hacerlo mejor la próxima vez’”, *Yo* es correferencial con *Sharon* y es entonces una anáfora y su fuerza indéxica está suspendida. Pero en “Sharon me dijo: ‘Tú ya no puedes trabajar aquí’”: (a1) *Tú* es coindéxico con *me*, el objeto (indirecto) de la cláusula principal, y se refiere a un introductorio pero sobreentendido “Yo reporto que...”. Ambos pronombres incorporan los atributos relevantes del hablante al contenido de la proposición completa. (a2) Un esquema indéxico explícito no es poco común en el relato autobiográfico: “Yo quiero que tú sepas que Sharon me dijo: ‘Tú ya no puedes trabajar aquí’”. (b) En *oratio obliqua* (estilo indirecto): “Yo te digo que Sharon dijo que yo ya no podía trabajar allí”.

*¿Existe alguna diferencia en fuerza ilocutoria entre las formas (a) y la forma (b)?*

Permítanos el lector denominar a la subordinación indexical en ambos casos como una pseudoanáfora, ya que el pronombre en la cláusula subordinada es correferencial con una expresión indéxica más que con un nombre propio, y entonces distinta de la simple primera persona anafórica en la que yo reporto lo que Sharon dijo acerca de sí misma. Urban (1989) señala varias características significativas de estos usos en narrativas autobiográficas. En las formas (a), el hablante invita al oyente a escuchar el enunciado como si él o ella estuviese “momentáneamente tomando el rol de la tercera persona” en una especie de dramatización (Urban, 1989, p. 35). Es una clase de metáfora en la cual sólo la primera persona (que [a] utiliza) proporciona el “pivote metafórico” (Urban, 1989, p. 35). Por el contrario, en el estilo indirecto o forma (b), el hablante se atribuye a sí mismo como “la representación concreta del personaje en el discurso” (Urban, 1989, p. 37). Podríamos poner la diferencia en estos términos: en el uso de la forma (a) yo represento mi parte, pero en la forma (b) yo soy yo. De acuerdo a Urban (1989, p. 49) “la distinción fundamental está entre un “yo” señalando a un ser cotidiano (la forma b) y un “yo” correferencial con un ser imaginario o personaje asumido”. En el último caso, los hablantes individuales a quienes el *yo* se refiere son de hecho sustitutos anafóricos de los personajes en un texto narrativo.

Podríamos expresar la distinción entre las formas del relato autobiográfico como una diferencia entre meramente informar lo que aconteció en una vida, la forma (b), y narrar la historia de vida, la forma (a). En el primer caso, las convenciones locales de la narrativa, la estructura argumental, y demás son irrelevantes. En el segundo caso, estos aspectos pueden tener un rol dominante en la organización y énfasis puestos en la trama. Ahora entonces podemos retomar el tema del posicionamiento: es claro que estas aparentemente insignificantes variaciones gramaticales esconden posiciones bastante distintas desde su fuerza ilocutoria. Posicionarse a sí mismo como el sujeto de un simple informe es completamente diferente a posicionarse a sí mismo como un personaje de un drama vivencial. En la distinción entre la forma (b) y la forma (a) del relato autobiográfico hemos identificado a uno de los principales recursos a través del cual los hablantes adoptan posiciones al contar sus vidas.

Al describir brevemente la gramática lógica de los pronombres de la primera persona, enfatizamos la doble indexicalización de su uso. Los pronombres de primera persona incorporan al contenido la localización espacio-temporal de los personajes encarnados e imponen el sistema moral de los hablantes para definir la fuerza social de un enunciado. Los actos autobiográficos de contar la forma (b) no invocan indexicalización espacio-temporal.

Sólo en la forma (a) el relato autobiográfico se articula con el compromiso moral del hablante con respecto a los actos de narración y los actos narrados. La forma (a) es una historia personal en un sentido en el cual la forma (b) de autobiografía nunca lo será.

### **Re-estructuración del pensamiento y la expresión a través de la escritura**

En el mundo alfabetizado, las palabras no son sólo eventos (cuando son habladas), también son cosas (signos escritos o grabados sobre superficies planas). La transición de la oralidad a la lectoescritura ha sido un proceso lento en el cual la cultura escrita ha ganado predominancia en las culturas occidentales actuales. Sin embargo, incluso en nuestras culturas podemos encontrar algunas prácticas que se ajustan al patrón de la vieja tradición oral: una de ellas es la defensa oral de una tesis doctoral; otra es el sistema de jurados en el cual sus miembros deben *escuchar* un caso sin tomar nota alguna (Van Langenhove, 1989).

Lo cierto es que la escritura -y especialmente su forma impresa- han tenido un enorme impacto sobre el pensamiento y la expresión (Postman (1985) habla de la "mente tipográfica"). En primer lugar, ya no tenemos que depender exclusivamente de nuestra memoria o la de otros. Cuando las personas alfabetizadas dicen que saben algo, por ejemplo, acerca de psicología o de la batalla de Borodino, entonces este conocimiento se refiere a algo que eventualmente se halla disponible para ellos en la escritura.

Así, lo que la gente experimenta y debe ser recordado a menudo se transforma en textos escritos.

En segundo término, la posibilidad de producir textos escritos ha alterado la forma de los objetos de conocimiento. En la escritura, la *revisión retrospectiva*, posibilita la eliminación de inconsistencias. No hay una forma equivalente en la oralidad: una palabra hablada nunca puede ser borrada, aunque las expresiones orales pueden ser retrospectivamente revisadas y redefinidas muy fácilmente. El conocimiento de que los textos han sido revisados les otorga un carácter definitivo; un sentido que se encuentra en cualquier texto que ha sido concluido. Se supone que los textos escritos o impresos representan las palabras de un autor en una forma definitiva o *final*. Cuando está documentado, el pasado oral adquiere una forma inmutable y concreta. Sin embargo, cualquier registro escrito puede ser desafiado, no sólo con respecto a su corrección como transcripción, sino también con respecto a las lecturas de las que es sujeto en tal o cual contexto.

Cuando una historia está escrita, el lector sólo puede tratar de captar el significado de los textos interpretándolos; no puede, como en una historia oral, intervenir para cambiar el texto. A diferencia del acto de escribir, al contar una historia uno nunca es realmente un monologuista a salvo de interrupciones. La audiencia del escritor es casi siempre imaginada, tácita –sólo en raras ocasiones la audiencia está presente al momento de la escritura.

En síntesis, aunque los relatos orales y los documentos escritos están ambos sujetos a negociación con respecto a su autenticidad, los cuestionamientos están dirigidos a clases de entidades radicalmente diferentes.

### **El concepto del Yo en la perspectiva biográfica**

Dentro de la psicología social, el *yo* ha sido con frecuencia considerado como una *estructura procesadora de información* (Markus y Wurf, 1987) que utiliza los recuerdos de eventos pasados para establecer un sentido de identidad personal. Esta teoría, primigeniamente propuesta en el siglo XVII por Locke, ha sido muy criticada por los filósofos aduciendo incoherencia interna. Existen dos diferentes enfoques dentro del marco teórico de la investigación sobre *cognición social*: uno percibe a las personas con la habilidad de negar cambios personales y mantener consistencia biográfica; el otro considera que los individuos tienen la capacidad de *reinventar* constantemente su pasado para ajustarse a sus circunstancias actuales. En ambos casos, la propia historia personal se concibe como algo *dentro* de la persona que debe ser *evocado* y que está sujeto a *sesgos cognitivos*. Por supuesto, todo esto presupone la continuidad de la identidad personal como una singularidad numérica.

Ross y Conway (1986) especifican tres problemas principales en cómo la gente recuerda su propio pasado: la evocación selectiva, la reinterpretación y re-explicación del pasado, y finalmente la

intención de rellenar los vacíos dejados en la memoria haciendo inferencias sobre lo que probablemente pasó. Desde tal perspectiva, el *yo* (¡Una vez más reificado como alguna entidad interior o núcleo del ser!) es considerado como un *historiador personal*. El uso de esta metáfora lleva a los investigadores a extrapolaciones que van desde “los prejuicios y errores de historiadores entrenados al reconstruir e interpretar los acontecimientos de eras pasadas” (Ross y Conway, 1986, p. 122) hasta “los recuerdos de la persona común sobre su historia personal” (p.122). Greenwald (1980) incluso describe al *yo* como un historiador *totalitario* quien –como ocurre con la historia documentada en la novela de Orwell *1984*– constantemente *refabrica* la historia de su pasado personal. Greenwald distingue otros tres tipos de *sesgos cognitivos* que hacen que la gente revise su historia “implicándose en prácticas que no despertarían, claro está, la admiración de ningún historiador” (Greenwald, 1980, p. 604), a saber: egocentrismo (el *yo* se percibe a sí mismo más central a los eventos de lo que realmente es); el sesgo de autocumplimiento (el *yo* se atribuye selectivamente la responsabilidad de los éxitos pero no así la de los fracasos); y conservadurismo (el *yo* se resiste al cambio).

Detrás de estas perspectivas prevalece una doble concepción del *yo*. Por un lado, el *yo* es concebido como un *objeto* dentro de las personas que puede ser *revelado*, *distorsionado*,

*percibido*, *fabricado*, *estar sujeto a inconsistencias*, y demás. Por el otro lado, es el ser consciente que percibe y experimenta este *objeto*. Más aún, lo que la gente presenta como su *yo*, o lo que cree que es su *yo*, siempre es visto como sujeto a comparación con el *yo real*; lo cual es en gran medida equiparado a la biografía *real* o a la historia personal del individuo. Dentro de esta línea de investigación, el *yo* es cosificado como algo autónomo dentro de la persona que apela a las memorias personales para fabricarse a sí mismo. Esta perspectiva confunde el *yo* que percibe con el *yo percibido*, entonces no sería irracional sugerir que parte del problema con este enfoque es la idea equivocada de que existe un *yo real* –un ser interior a quien le han pasado todas estas cosas. Pero hay otra posibilidad relacionada con la idea de que existe sólo una autobiografía definitiva y *real* que puede ser distorsionada: podría ser que la concepción letrada de una autobiografía como una historia es, en primer lugar, erróneamente tomada como modelo para la historia del *yo*.

En los últimos años, los enfoques tradicionales en psicología han sido muy criticados. Una de las nuevas especialidades emergentes es la *psicología narrativa* (véase Sarbin, 1986) en la cual las estructuras y usos de las historias que la gente cuenta son el foco de la investigación, más que el comportamiento de las personas concebido como legítimos efectos que se desprenden de causas diversas. Si bien la narración vista como una acción intencional a menudo desplegada en la elaboración de algún proyecto

representa una secuencia de acciones humanas, no es un *comportamiento* en el sentido en el que este término ha sido adoptado en psicología.

En el campo de la investigación narrativa, el *yo* ha sido estudiado en un modo diferente al descrito anteriormente. Gergen y Gergen (1988) introducen la idea de “las narrativas del *yo*” como las historias que “sirven como un medio crucial por el cual nos hacemos inteligibles dentro del mundo social”. Tales narrativas del *yo* son concebidas por los autores no como “fundamentalmente posesiones del individuo, sino como productos del intercambio social”. En la introducción del capítulo de Gergen y Gergen, Berkowitz (1988) explícitamente equipara la concepción de los autores sobre las narrativas del *yo* con la idea de que el *yo* es una narrativa. Esta idea délfica parece implícita en Gergen y Gergen (1988) porque los autores aseveran que el *yo* nace en una historia de vida. Pero si el *yo* es tomado como una narrativa, entonces la pregunta que surge es: ¿qué clase de narrativa es, literaria u oral? Y por supuesto también: ¿quién la cuenta?

Para Gergen y Gergen la respuesta es claramente una narrativa literaria – opción que por supuesto está fundada en el entendimiento de las presentaciones discursivas de los ciclos de vida. A nuestro criterio, tal perspectiva no puede tener éxito como una teoría integral. Los autores se basan en sus ideas acerca de la estructura de la auto-narrativa, y referenciándose

en la crítica literaria, la semiótica y la historiografía, han sintetizado los que consideran los componentes “relevantes a la construcción de la narrativa inteligible en las culturas occidentales actuales” (1988, p.20). Estos componentes son: (a) el carácter evaluativo del argumento, (b) la selección de acontecimientos relevantes al propósito de la narrativa; (c) la organización cronológica de los hechos; (d) la construcción de relaciones causales en la trama; y (e) la demarcación de un principio y un final. Consecuentemente, los ejemplos de auto-narrativa que los autores mencionan son todos episodios bien definidos, tales como relatos acerca de la primera historia de amor, acerca de una lección, o sobre un almuerzo con un compañero.

Al introducir la idea con historias escritas, su concepción del *yo* es aún un *yo* cosificado. Esto surge de su discusión sobre la *validez* de la auto-narrativa: aunque Gergen y Gergen acertadamente afirman que tal validez está determinada por las convenciones culturales del contexto, al mismo tiempo aseveran que la validez no puede ser equiparada por “la correspondencia absoluta entre palabra y objeto”. De este modo, los autores enfatizan que existe un *objeto real* con el cual las historias socialmente construidas pueden ser equiparadas.

La confusión de pensamiento en esta idea del *yo* como una narración, no solamente deriva de privilegiar el modelo literario de una autobiografía para su concepción, sino que confunde el *yo* como la clase de persona que *yo* creo que los eventos de mi vida revelan, y el

yo como la persona individual a quien esos eventos le ocurren. De alguna manera, asumen un ego y al mismo tiempo lo niegan. La construcción discursiva de las líneas argumentales es sólo un elemento en la tríada discursiva; el hablante posicionado y la fuerza social de su narración también son elementos necesarios para que cualquier narrativa sea relativamente concluyente.

Aunque es ciertamente verdadero que la gente probablemente cuente historias acerca de sí misma que son moldeadas en las historias bibliográficas literarias o a partir de otras formas de literatura, éstas no son las únicas situaciones en las que el relato biográfico es usado. De hecho, aunque rara vez relatan historias biográficas completas, las personas están constantemente implicadas en todo tipo de auto-posicionamiento en auto-narrativas que no están modeladas en base a argumentos literarios (Davies y Harré, 1990). Por lo tanto, el yo no debería ser equiparado a una historia que tiene una línea argumental. En cambio, los egos emergen de un complejo bagaje de conocimientos que están organizados como historias orales, y particularmente como historias en la forma (a) en la que los compromisos valorativos de los hablantes difieren a través del discurso. El ego no tiene una línea argumental, sólo las personas (es decir egos que se expresan en la vida social) pueden tener tramas argumentales. La relación entre un ego y una persona puede ser

entendida en términos de posicionamiento y re-descripción retórica. El ego se refiere a la forma de unidad interior que todos los discursos de experiencias personales deben ejemplificar. Mientras están involucrados en conversaciones, los individuos se posicionan a sí mismos y a los otros. Ese posicionamiento tácito “refleja el yo”, es decir, crea el orden necesario a través de las propiedades gramaticales que despliegan los juegos del lenguaje (Muhlhauser y Harré, 1991).

### **Limitaciones de la investigación sobre la historia de vida**

La cultura oral y la cultura escrita, lejos de ser mutuamente polos contradictorios, pueden interactuar y apoyarse mutuamente. En nuestra cultura, existen ambas formas de comunicación -la oral y la escrita- y aunque es cierto que la palabra escrita ha dado forma, en gran medida, a la palabra hablada, parecieran existir mundos orales *autónomos*. Por lo expresado anteriormente, a esta altura resulta evidente que consideramos al yo como una figura básicamente de la cultura oral. Cuando la gente se refiere a su propia historia o a la de los otros, deben depender de la memoria; sólo en raras ocasiones el material escrito se encuentra disponible. Consecuentemente, el yo narrativo debe ser pensado como una colección de historias que se desprenden de la identidad de una persona y, como hemos argumentado, esa identidad *también* se produce discursivamente. Lo que haya que recordar de la vida de una persona estará organizado en historias, pero dado

el contexto oral usual de tales historias, se parecen más a la epopeya que a la autobiografía. Como incorporados a las características unificadoras del discurso de una persona, los relatos presentan a un yo no sólo corporizado sino responsable –presentan a un personaje.

Harré (1983) ha argumentado que el yo debería ser considerado como una entidad teórica: el sentido de identidad personal –cómo alguien experimenta su identidad única- es realmente el uso que esa persona hace de su teoría del yo. Cada persona “tiene un bien ordenado –aunque incompleto- entendimiento de los componentes sociales e individuales del sentido de identidad” (Harré, 1983, p. 42), es decir, está en control de una teoría cuyo concepto central es el yo. De acuerdo a este punto de vista, sin embargo, ese concepto teórico organiza el conocimiento y la acción, pero no tiene un referente independiente más que la persona misma. La distinción que hemos introducido entre oralidad y escritura puede ser usada para mejorar esta noción del yo como una entidad teórica. Desde la perspectiva de la filosofía de la ciencia, una teoría puede ser considerada como un conjunto de proposiciones. Las teorías están representadas en textos (publicaciones científicas) y como tales tienen una forma definitiva. Pero las teorías también son usadas por la gente o en alguna medida conocidas por la gente, y en ese sentido, las teorías también tienen una “representación social” (Moscovici, 1983). Si pensamos que el yo es el concepto rector de una

teoría que la persona tiene acerca de sí misma, es en este último sentido: una persona tiene varias y cambiantes representaciones de sí misma centradas en el concepto teórico de una unidad personal. La idea Moscoviciana de *representación* del conocimiento común a las personas puede ser usada como una metáfora para comprender cómo una única persona tiene diferentes egos sociales o presentados a través de todos sus posicionamientos –situaciones en las que la persona acontece como la sola y única persona. Escribir una autobiografía, contestar cuestionarios del tipo ¿quién-soy-yo? puede considerarse como la construcción de teorías escritas definitivas. Empero, así como es imposible escribir una teoría definitiva y completa sobre un tema científico, es igualmente imposible escribir una teoría similar acerca de uno mismo.

Si tomamos la distribución del conocimiento en una cultura oral (por ejemplo, el conocimiento acerca de la crianza de los hijos en las familias de clase trabajadora) como un modelo de cómo el yo es organizado, esto tiene implicancias importantes para la investigación. Pensamos que el estudio de la historia de vida ya no puede ser equiparado al estudio de las (auto)-biografías. En cambio, debería ser el estudio de cómo y por qué razón la gente usa las historias autobiográficas en diferentes épocas. En el estudio de un sistema de conocimiento socialmente distribuido, una pregunta clave es quién tiene el derecho a usar cuáles elementos del conocimiento bajo qué circunstancias.

Hasta ahora la investigación sobre el estudio longitudinal de presentaciones biográficas de una sola persona es escasa. Más aún, el grueso de la investigación sobre la historia de vida y los estudios psico-biográficos se han centrado en describir las *etapas* principales en la vida de las personas (véase, por ejemplo, Levinson, 1978) o en desarrollar herramientas para analizar el contenido de las autobiografías (Bromley, 1977; De Waeley Harré, 1979). Irrespectivamente del valor de estos enfoques, pensamos que deben completarse con un estudio sobre cómo la gente desarrolla re-descripciones retóricas de su propia vida. Entonces, la pregunta crucial es: ¿cuáles acciones son juzgadas por esa persona como partes relevantes de un estudio autobiográfico? Esto nos retrotrae a los puntos tratados en las secciones anteriores en este capítulo concernientes a la tríada discursiva –posición: fuerza social: trama argumental.

Un punto de partida conveniente para tal estudio puede encontrarse en el trabajo de Vallacher y Wenger (1985, 1989) sobre la identificación de la acción. De acuerdo a esa teoría, la gente tiene una tendencia a reificar las acciones. Las acciones son asumidas como reales (por ejemplo, el acto de *tirar un ladrillo a través de la ventana*) aunque en realidad son construcciones mentales. Cualquier acción puede ser identificada de diferentes maneras: *tirar un ladrillo* puede igualmente relacionarse con *ocasionar una*

*molestia* o con *romper un vidrio*. Tales identificaciones no son sinónimos; son diferentes identificaciones psicológicas y sociales de lo que es idéntico sólo en su forma material. La gente *actúa* el día entero, a lo largo del curso de una vida entera. La mayoría de esas acciones nunca son conscientemente identificadas aunque otras si los son, por ejemplo, cuando se le pregunta a una persona que dé cuenta de su propia conducta. Cada vez que se requiere la identificación de las propias acciones, esto incluye el uso de la palabra Yo. A la pregunta “¿Qué estás haciendo?”, una persona puede responder “Yo estoy...”. Pueden hacerse otras preguntas, por ejemplo: “¿Quién eres?”; en estos casos la gente también hará uso de su propias referencias de acción.

Todo esto se reduce a la noción de que en las muchas diferentes historias que la gente cuenta acerca de sí misma, se hace referencia a un número limitado de acciones pasadas (y posiblemente futuras) para contar la propia vida. Esto no tiene nada que ver con la *memoria*: la cuestión no es lo que la gente *olvida* acerca de su propia vida, sino por qué hace uso de tal o cual acción como parte de sus historias personales en una situación determinada. En general, esto estará determinado por dos aspectos. Primero, por las historias que las personas ya han contado. Una vez que una historia es contada y recontada, comienza a vivir una vida propia, así como las historias contadas en la cultura oral. El yo puede ser visto como una audiencia cambiante creada por las historias y para quien las historias acerca del yo son contadas. Segundo, es evidente que las

conversaciones con otras personas darán lugar a nuevas historias debido a que diferentes interlocutores harán preguntas diferentes. En línea con la teoría del posicionamiento, esas preguntas pueden ser consideradas como la determinante de ciertas posiciones al destinatario.

Consecuentemente, la investigación sobre la historia de vida no puede simplemente dar por hecho la idea extendida en nuestra cultura occidental de que todos vivimos una *biografía*. Tampoco puede continuar estudiando *vidas individuales*. La cuestión, entonces, radica en desarrollar un enfoque conversacional para el estudio de las identidades y biografías. Actualmente, el trabajo de Hermans (1987, 1989)

parece ser lo más cercano a ese enfoque, sin embargo, debemos ser conscientes de que desarrollar una metodología apropiada no es suficiente. Además, las personas *estudiadas* deberían tomar conciencia de su tendencia a cosificar sus propias vidas en una simple biografía. La idea del *yo* abogada con anterioridad como una teoría con propiedades de las historias orales involucra más que una mirada científica. En definitiva, la pregunta es: ¿cuándo y por qué la gente tiende a pensar de sí misma en tal sentido? Bien puede ser que para aquéllos que están viviendo en la era posmoderna, tal perspectiva de uno mismo sea más práctica que la idea de que uno es un personaje “redondo”<sup>10</sup>.

## Notas

<sup>1</sup> Versión original en inglés. COUPLAND, N. y NUSSBAUM, J. F. (Eds.) (1993). *Discourse and Lifespan Identity*. Newbury Park, CA: Sage. Capítulo 4 (N de la T).

<sup>2</sup> Dr. en Psicología. Director del Instituto de Estudios Comparados de Integración Regional de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) (N de la T)

<sup>3</sup> Filósofo y psicólogo. Distinguido Profesor e Investigador. Georgetown University (N de la T)

<sup>4</sup> MA in Applied Linguistics and ELT, King's College. UNMdP- GIEEC – CIMed-CLACSO (N de la T)

<sup>5</sup> Lic. en Ciencia Política, Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria. UNMdP – GIEEC - CLACSO

<sup>6</sup> Véase nota i) (N de la T)

<sup>7</sup> Ibidem (N de la T)

<sup>8</sup> *To acquire personhood* en este caso ha sido traducido como 'adquirir su propio ser', también traducido más adelante en este mismo artículo como individuación. Según Carl Gustav Jung, individuación significa llegar a ser un individuo y, en cuanto por individualidad entendemos nuestra peculiaridad más interna, última e incomparable, llegar a ser uno Mismo. Por ello se podría traducir *individuación* también por *mismación* o *autorrealización*. <http://www.transpersonal.com/glosario.htm> (N de la T)

<sup>9</sup> Sin presencia de la alfabetización y la escritura (N de la T)

<sup>10</sup> Estos personajes son descriptos a lo largo de toda la obra a partir de las transformaciones que van sufriendo. En éstos, las descripciones son mucho más detalladas y profundas que las de los personajes planos.

Tipos de personajes <http://www.tiposde.org/lengua-y-literatura/170-tipos-de-personajes/#ixzz40Ntm8biP> (N de la T)

## Bibliografía

BERKOWITZ, L. (1988). Introduction. En: BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-14). Nueva York: Academic Press.

BROMLEY, D. (1977). *Personality description in ordinary language*. Londres: John Wiley.

DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1990). "Positioning: the discursive production of selves" en: *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63.

DE WAELE, J. P., y HARRÉ, R. (1979). Autobiography as a psychological method. En GINSBURG, G. P. (Ed.). *Emerging strategies in social psychological research* (pp. 177-224). Chichester: John Wiley.

GERGEN, K. y GERGEN, M. (1988). Narrative and self as relationship. En BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 17-56). Nueva York: Academic Press.

GOFFMAN, E. (1957). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Double-day.

GREENWALD, A. G. (1980). The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618.

HARRÉ, R. (1983). Identity projects. En: BREAKWELL, G. (Ed.), *Threatened identities* (pp.31-51). Londres: John Wiley.

HARRÉ, R. y VAN LANGENHOVE, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 21, 393-407.

HERMANS, H. J. M. (1987). Self as organized system of valuations: toward a dialogue with the person. *Journal of Counselling Psychology*, 34, 10-19.

HERMANS, H. J. M. (1989). The meaning of life as an organized process. *Psychology*, 26, 11-22.

- HOLLWAY, W. (1984). Gender difference and the production of subjectivity. En: HENRIQUES, J., HOLLWAY, W.; URWIN, C.; VENN, L. y WALKERDINE, V. (Eds.). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 227-263). Londres: Methuen.
- LEVINSON, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- LOGAN, R. D. (1987). Historical change in prevailing sense of self. En YARDLEY, K. y HONESS, T. (Eds.), *Self and identity: Psychological perspectives*. Chichester: John Wiley.
- MARKUS, H. y WURF, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- MBITI, J. S. (1966). *Akamba stories*. Oxford: Clarendon Press.
- MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. (1989). *Collective remembering*. Londres y Los Ángeles: Sage.
- MOSCOVICI, S. (1983). The phenomenon of social representations. En FARR, R. M. y MOSCOVICI, S. (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- MUHLHAUSER, P. y HARRÉ, R. (1991). *Pronouns and people*. Oxford: Basil Blackwell.
- ONG, W. J. (1982). Orality and literacy. *The technologizing of the word*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- POSTMAN, N. (1965). *Answering ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin.
- ROSS, M. y CONWAY, M. (1986). Remembering one's own past: The construction of personal histories. En SORRENTINO, R. M. y HIGGINS, E. T. (Eds.). *Handbook of motivation and cognition* (pp. 122-144). Chichester: John Wiley.
- SARBIN, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Nueva York: Praeger.
- SHOTTER, J. (1973). Acquired powers: the transformation of natural into personal powers. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 3(2), 141-156.
- URBAN, G. (1989). The 'I' of discourse. En LEE, B. y URBAN, G. (Eds.), *Semiotics: Self and society* (pp. 27-52). Nueva York: Mouton de Gruyter.
- VALLACHER, R. R. y WEGNER, D. M. (1985). *A theory of action identification*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VALLACHER, R. R. y WEGNER, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- VAN LANGENHOVE, L. (1989). *Juryrechtseraak en Psychologie* [Juror Sentencing and Psychology]. Antwerpen: Kluwer-Gouda-Quint.
- WILLIAMS, B. A. O. (1973). *Problems of the self*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Revista de **E**ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



***BLOQUE 2: Dimensionalidades pedagógicas,  
políticas y culturales de la educación***



## ***Historia y fundamentos epistemológicos de la línea de pedagogía, Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás***

Alejandra Rico<sup>1</sup> | Hernán Buitrago<sup>2</sup> | Mario Bergara<sup>3</sup> | Germán Vargas<sup>4</sup> | María Esther Páez<sup>5</sup> | Néstor Noreña<sup>6</sup> | Adriana Clavijo<sup>7</sup> | Gladys Galvis<sup>8</sup> | Manuel Sanabria<sup>9</sup> | Ana E. Castañeda<sup>10</sup> | Martha Ayala<sup>11</sup>

### **Resumen**

El presente artículo de investigación es un producto de reflexión resultado del trabajo colectivo de los miembros de la Línea de Pedagogía de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Se genera un proceso que intente recoger la historia de la Línea de Pedagogía, junto con el fundamento epistemológico de los ejes de investigación que permean la línea, como lo son, la filosofía tomista, la didáctica, el currículo y la evaluación. El objetivo de este trabajo es resaltar la intención fundante de la Maestría en Educación, basada en la formación de magister investigadores con competencias integradoras que reflexionen y orienten la producción del conocimiento científico en el campo pedagógico-educativo. Asimismo, la Línea de Pedagogía, está orientada a reflexionar, discutir y profundizar, sobre el pensamiento pedagógico dominicano-

### **Summary**

This research paper is a product of reflection result of the collective work of the members of the Line of Education, Master of Education from the Santo Tomás University. A product that attempts to pick up the story line of Pedagogy, continuing the epistemological basis of research areas that permeate the line, such as the Thomist philosophy, teaching, curriculum and assessment is done. The aim of this paper is to highlight the founding intent of the Master of Education, based on the training of researchers magister with integrative skills to reflect and guide the production of scientific knowledge in the pedagogical-educational field. In addition, the line of Education, is aimed to reflect, discuss and deepen, on the Dominican-Thomist pedagogical thinking, teaching contemporary and emerging pedagogies, Latin American educational thinking, curriculum research, teaching practices and assessment.

tomista, pedagogías contemporáneas y emergentes, pensamiento pedagógico latinoamericano, investigación curricular, prácticas pedagógicas, evaluación y didáctica.

**Palabras clave:** Pedagogía - Didáctica - Currículo - Evaluación - Pedagogías Emergentes.

**Key words:** Education - Teaching - Curriculum - Evaluation - Emergents Pedagogies.

Fecha de recepción: 15/05/16  
Primera Evaluación: 27/06/16  
Segunda Evaluación: 15/8/16  
Fecha de aceptación: 15/8/16

## Introducción

### *Reseña histórica de la Línea de Pedagogía*

La Línea de Investigación Pedagogía nació del proyecto de investigación “Pedagogía de la Pregunta” realizado en el año 2002 en la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. El propósito del proyecto consistió en “diseñar y fundamentar el método de la pedagogía de la pregunta como mediación pedagógica para el desarrollo humano en los campos del sentido del sujeto en cuanto sujeto, el sentido del método, el sentido de los campos de significación, el sentido del valor y el sentido de la comunidad” (Informe Maestro, 2003, p.56).

Cuando el proyecto se consolidó y se divisó como una línea de trabajo al interior de la Maestría en Educación, fue elevado a la categoría de “Línea de Investigación”, estableciendo como objeto de estudio la “Reflexión intencional y consciente sobre la educación desde el pensamiento de Santo Tomás de Aquino” (Informe Maestro, 2003, p.36). El equipo de trabajo del programa, planteó los siguientes ejes para la discusión académica,

¿Cómo comprender, desarrollar, socializar los principios y fundamentos del “método tomista de la Quaestio” en espacios de formación académica?  
¿Cómo investigar el fenómeno de la interdisciplinariedad y desarrollar

el diálogo entre teología y filosofía, ciencias naturales y humanas a la luz de principios de verdad desde la filosofía tomista? ¿Es posible evaluar el tema de “las mediaciones”, filosófica, teológica y científicamente, en el marco de la pedagogía dominicano tomista? ¿Qué principios filosóficos de la pedagogía tomista son los más significativos y están presentes en las prácticas pedagógicas de los programas educativos de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás o de cualquier otro programa educativo?  
(Registro Calificado, 2007, p.236).

De esta forma, la perspectiva metodológica se planteó desde el paradigma epistemológico fenomenológico, tomando aportes del paradigma del cambio en espera de transformaciones en la acción educativa.

En el año 2007, dentro del proceso de la consecución del Registro Calificado por parte del Ministerio de Educación, el Comité Coordinador de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, encargado de mencionado trabajo, ratificó los planteamientos hechos en el documento Informe Maestro del 2003, dando continuidad a los problemas de investigación, objetivos y metodología de la línea. (Registro Calificado, 2007). Por otra parte, la dinámica de trabajo instaurada en el Programa, posibilitó que los docentes investigadores adscritos a la Línea, construyeran macroproyectos de investigación que respondieran a los temas y problemas planteados anteriormente y exploraran perspectivas teóricas y metodológicas que permitieran dilucidar otros intereses investigativos.

De esta manera se desarrollaron macroproyectos de investigación que articularon los trabajos de grado de los estudiantes así: filosofía de la educación, formación integral, pedagogía de los valores, tradición educativa de la Orden de Predicadores – Dominicos, fundamentos de la investigación educativa y pedagógica, pensamiento de Tomás de Aquino (Jiménez-Hurtado, 2012).

Para el año 2013, en el marco de la Reacreditación Institucional la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), reestructuró el sistema interno de investigación y estableció tres (3) campos interdisciplinarios a los cuales debían responder los procesos y procedimientos de indagación de docentes y estudiantes; el primero de ellos, organizaciones y gestiones; segundo, pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, y, finalmente, educación, política y sociedad. En relación con los campos de investigación, se determinó que las dos (2) Facultades de la VUAD –Educación, Ciencia y Tecnología – tendrían líneas de investigación comunes:

1. *Organizaciones y empresas, gestión educativa y del conocimiento*
2. *Políticas educativas, ciudadanía y derechos humanos*
3. *Currículo y evaluación*
4. *Educación, sociedad y cultura*
5. *Pedagogía Tomista, contemporánea y didáctica de los saberes y las creencias.*

Unido a lo anterior, cada programa constituiría sub-líneas de investigación articuladas a los campos y a las líneas activas; en el caso de la Maestría en Educación así: “currículo, evaluación, pedagogía, tomismo y formación integral, derechos humanos convivencia y democracia en comunidades educativas y sociedad de la información y el conocimiento en la educación” (Registro Calificado, 2014, p.245). En ese orden de ideas, la formación en y para la investigación en el Programa Maestría en Educación quedó articulada al sistema interno de investigación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia.

Para el año 2015, se da una última reestructuración en la Línea de Pedagogía, ya no se diferencian las sub-líneas, que se identificaban de acuerdo a cada eje de formación, en este caso era currículo, evaluación didáctica y pedagogías contemporáneas emergentes; la línea se denomina *Línea de Pedagogía* e integrará todos los ejes de formación, y está adscrita al grupo de investigación en cabeza del programa de Doctorado en Educación grupo denominado *Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad*.

Conocer el recorrido histórico de la línea lleva a entender que se han generado diversas discusiones académicas, investigativas y pedagógicas desde los diferentes escenarios educativos para comprender sus trayectos y cambios, nos solo por las políticas institucionales sino por los aportes de los docentes investigadores que han pertenecido a la línea. Los integrantes de la línea han procurado tener una postura crítica frente a la transformaciones educativas

y pedagógicas que permean las realidades escolares y sociales, de estas discusiones colectivas emergen proyectos que radican en la intervención de estas realidades y así generar un impacto no solo en la Maestría en Educación, sino en la comunidad en donde se desarrollan las distintas pesquisas. De este modo, la reflexión pedagógica es un acercamiento a otros escenarios académicos y sociales que dan apertura a posturas investigativas desde diversos ejes que complementan dicha reflexión.

### **La evaluación en la Maestría en Educación**

#### *Hacia la reflexión y la retroalimentación permanentes*

En este apartado del artículo se aborda la evaluación y la concepción que se tiene desde la Maestría en Educación. Cabe resaltar que la maestría es un programa de modalidad a distancia, lo que ha generado pensar la evaluación más allá de los criterios positivistas y conductistas, que manifiesta su interés en la evaluación como un sistema de comprobación y medición, perspectiva válida por la naturaleza y estudios de tales posturas epistemológicas. Sin embargo, el propósito de los docentes de la maestría es abordar la evaluación desde una mirada crítico-social, que permita la reflexión constante del aprendizaje y de los conocimientos adquiridos, es decir que sea un medio mas no un fin último del proceso de formación de los maestrandos.

Es por ello, que en el contexto de la profesionalización y formación docente en la educación superior a distancia, se procura resaltar el desarrollo de prácticas evaluativas y pedagógicas, que permitan espacios donde los docentes maestrandos adquieran “competencias” profesionales para asumir los retos adyacentes a la sociedad. Esto conlleva a resaltar la práctica evaluativa como un criterio de investigación y un pretexto para explorar, analizar e interpretar lo que acontece en el ámbito educativo y su impacto en la sociedad. (Leiva y Beltrán, en Arboleda y Rama -ed.-, 2013).

Práctica que conduce a comprender la educación a distancia como un proceso emancipador que está constituido por un componente histórico el cual es reconocido por un desarrollo social y político, en donde se encuentran tensiones socio – culturales, resultado de contextos anteriores, entre éstas, es importante resaltar una gran tensión que emerge en estos tiempos: es el uso de las Tics para crear espacios de aprendizaje, evaluación y formación no presenciales, es decir, limitándose a la mediación tecnológica. Esta tensión desde luego impone nuevos retos para la educación superior, pues ya hay otro elemento que puede ayudar a generar conocimiento y que debe ser validado como un medio para evaluar, educar, formar e investigar.

El intercambio de información, la generación de grupos virtuales y el chat como herramientas para conocer y comprender al otro, permite que la educación a distancia se consolide en nuestro país, sin embargo, no se debe caer en error de pensar esta modalidad

de formación como cursos *on-line*, lo que se pretende con esta modalidad es dar paso a nuevas formas de aprender, evaluar y tener la oportunidad de profesionalizarse. Esto conduce a afirmar que,

Dar un nuevo significado a la formación de docentes universitarios ante el paradigma emergente de la Sociedad del Aprendizaje que construye una nueva realidad Mundial (global) a partir de la construcción de una ideología distante que surge a partir de la irrupción de las Nuevas Formas de relacionarse con nuestro entorno, nuevas formas de trabajar, aprender y enseñar potenciados por los procesos de la globalización, la emergencia de la sociedad de la Información que incorpora no solo Nuevas Tecnologías, demanda también el diseño e incorporación de nuevas modalidades educativas y desde luego de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. (Jerónimo, s.f., p. 8)

Dentro de este contexto, tanto la evaluación como la formación de maestrandos, se convierten en criterios de permanente indagación, en donde se presentan diversas transformaciones que pueden suscitar la investigación de la práctica docente y del vivir formativo. La evaluación, es un campo estratégico de la educación actual, el cual crea espacios para la transformación de la misma práctica docente, creando un vínculo entre la pedagogía aplicada y los contenidos pragmáticos vistos. Así mismo, el buen uso y la generación de una evaluación que conduzca a la reflexión permanente es un compromiso de todos los actores de los procesos formativo de la maestría,

ya que de esta forma se generan nuevas investigaciones las cuales inspiran nuevos avances en cuanto a ideales, principios y propuestas que fundamentan la formación de maestrandos (Messina, 1999)

Por otra parte, Santos (1999) señala que la evaluación es vista como un círculo vicioso “se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos” (p. 385). No es necesario entrar en más detalles cuando se sabe que la práctica docente en el sistema educativo se convierte en la manifestación de resultados, dejando de lado la preocupación por el proceso formativo. Pero en oposición a lo anterior, en la Maestría en Educación, se considera que es necesario que el docente haga de la evaluación una herramienta capaz de cambiar paradigmas y concepciones tradicionales; capaz de hacer que la enseñanza se posesione como el eje fundamental de su labor a la hora de evaluar y formar; y, sobretodo, hacer que la evaluación no se reduzca a la concepción simplista del resultado calificado, es decir, que procurar siempre una evaluación formativa y educativa bajo la parmente reflexión y retroalimentación de proceso formativo de los maestrantes.

Álvarez (2005) hace referencia “a la evaluación como una intención formativa lo cual es muy diferente a medir o calificar y en donde se convierte en una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimientos.

Necesitamos aprender de y con la evaluación” (p. 115). Adaptar la evaluación a la cotidianidad educativa como aquella herramienta que está al servicio del conocimiento y del proceso formativo. Siendo el docente un formador, necesita capacitarse y mejorar su práctica continuamente, es necesario que él acepte y supere los cambios que se imponen en el sistema educativo, que comprenda mejor el objeto del aprendizaje y el valor esencial del proceso formativo y evaluativo de y hacia los estudiantes así como el suyo propio.

Santos (2003) considera que “el profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de evaluación” (p. 96), es decir, su práctica docente no se convierte en un proceso donde la evaluación se fusione con el aprendizaje, sino en un ente juzgador y autoritario que le impide aprovechar la evaluación como medio de mejoramiento constante. Santos insiste en el mal uso de la evaluación desde una postura incluso lingüística, tomando como igual la evaluación con la calificación, es decir, suponer que evaluar significa necesariamente calcular conocimientos, dejando a un lado las cuestiones sociales, psicológicas de quien se somete a la evaluación e incluso obviando la misma capacidad del docente para aplicar una verdadera evaluación, a esto el autor lo señala como un reduccionismo lingüístico asumido en la mayoría de las instituciones a la hora de aplicar un proceso evaluativo. En la misma línea se encuentra Jiménez (1999) quien afirma que dentro del

Proceso de evaluación no solamente deben participar los estudiantes sino que el docente se ajuste y se adhiera a la evaluación sin prejuicios ni temores, que la asuma como parte esencial de su proceso formativo y académico, para así optimizar su práctica tanto educativa como evaluativa, la evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los estudiantes pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia. (p. 57).

Esta afirmación concuerda con lo que Santos (1999) manifiesta cuando dice que la enseñanza se transforma en un proceso mecánico donde se queda en la mera transmisión de conocimientos y de esta manera la evaluación pasa a ser esa herramienta que comprueba si realmente el aprendizaje ha sido o no exitoso, es decir, se convierte es una tabulación de resultados tanto para el profesor como para el estudiante.

No cabe duda que la evaluación propuesta integralmente, como la aplican y comprenden los docentes de la maestría, adquiere otros tintes, los cuales se manifiestan en la reflexión y en el mejoramiento de la práctica formativa. Así mismo, hace que los docentes replanteen sus concepciones frente a los modos y técnicas de enseñar y a la forma como el sistema entiende y encamina la evaluación. “La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación” (Santos, 1996, p. 35). Habría que decir, que al asumir la evaluación como una herramienta necesaria para la

formación, se asumen nuevas formas de ver al estudiante y a la enseñanza, sobre esta cuestión Meirieu (2002) establece que el profesor no sólo debe ser quien haga personas capaces de ser competentes para la sociedad olvidando totalmente su formación y la relación entre lo competente, el aprendizaje y el proyectos personal del aprendiz.

Se puede decir que el problema no es en sí la forma de la evaluación, sino su concepción y su aplicación, es decir, que con todo lo que se ha dicho aquí, se debe procurar ver la evaluación como una herramienta importante dentro del proceso de aprendizaje y por supuesto asumida dentro del rol del docente como un instrumento formativo, llevándolo a la práctica, no solamente como una dimensión técnica del aprendizaje o como medidor del éxito o fracaso de los estudiantes, sino adaptarlo a todo el contexto de la enseñanza, ya que “si un docente sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable”. (Santos, 2003, p. 77).

Entonces, teniendo en cuenta que para evaluar el aprendizaje es necesario entender e indagar, en primera medida, cómo aprende el estudiante, si eso que aprende tiene alguna relevancia y significado para él, de tal manera que influya en la

construcción de su proyecto de vida; además, si el docente está utilizando la evaluación de manera adecuada, entonces es evidente que el resultado no será simplemente sumativo o calificativo sino que será formativo y se verá reflejado en su práctica docente como una mejora continua y una oportunidad constante para discutir, reflexionar y mejorar cada día su proceso de enseñanza.

Se concluye entonces, que la evaluación en la Maestría en Educación es un componente que posibilita el cambio de los actores que participan en el proceso formativo; para ello es necesario, que se convierta en una tarea permanente de revisión y análisis involucrada en la práctica docente; dejar a un lado la interpretación de evaluación igual a calificación, y por último, con la posible renovación de la evaluación se pueden tener otras concepciones en los procesos formativos de los maestrandos, puesto que si se mira desde otras perspectivas se logra, un posicionamiento de la evaluación como la parte más importante en la formación integral del educando y el educador. Y para la reflexionar, si es cierto que creamos y vivimos en una sociedad en donde medir el éxito, las habilidades, las debilidades y los conocimientos es lo normal e impera como una necesidad social, entonces, *si no soy valorado, estoy mal*, es la frase de hoy. Y que el individualismo, la falta de humanismo, la indiferencia y la globalización, convierte a los docentes, en meros transmisores de información y hace que se olvide que el verdadero sentido de educar, es guiar y formar. La misión del ser docente es formar personas capaces de

cuestionar, proponer y solucionar, con la capacidad de evaluarse y evaluar sus acciones permanentemente.

### **Reflexión en didáctica**

*Del saber al saber decir y hacer en la práctica docente en la Maestría en Educación*

La investigación en didáctica, como uno de los ejes de la Línea de Pedagogía se enmarca en el interés misional de la universidad Santo Tomás (PEI, 2004), en las necesidades sociales y educativas de orden nacional, así como en las políticas gubernamentales y estatales en aras del desarrollo de proyectos estratégicos que se orientan a la cualificación docente (Plan Nacional de Desarrollo, 2015) y, en general, en el mejoramiento de la educación colombiana en el campo específico de las didácticas. Además, responde a criterios y estrategias de orden internacional que se direccionan a mejorar la calidad educativa en los países con deficiencias e inequidades sociales.

Por lo tanto, importa considerar entonces, además del problema epistemológico propio del ejercicio pedagógico y didáctico, la exploración e indagación sobre las políticas, planes y acciones en que se soportan las prácticas educativas en el territorio nacional y regional, en la perspectiva de develar raíces o elementos estructurales de la enseñanza, que permitan la generación de un pensamiento crítico y riguroso, así como un aporte significativo en el campo de la investigación didáctica.

Consecuente con lo anterior, la Línea de Investigación en Pedagogía, desde el eje de la didáctica aborda y desarrolla epistemológica y metodológicamente aspectos fundamentales que constituyen el problema en la relación de lo educativo, pedagógico y didáctico, a fin de comprender la naturaleza y pertinencia de las nuevas preguntas en el ámbito educativo a partir de procesos investigativos. Así, el interés particular del eje didáctico de la Línea, se asienta en los problemas de las concepciones y las formas de enseñanza que posibilitan al profesional de la educación, transformar y enriquecer las prácticas pedagógicas a través de un ejercicio investigativo e innovador. Es tal sentido, se acoge la mirada de Contreras (1994) al señalar que

La investigación didáctica debe operar en el marco de los fines prácticos que orientan a la acción de la enseñanza. La clase de problemas por la que debe preocuparse y que debe investigar son de tipo práctico, y en cuanto tales, éstos no se resuelven por el mero hecho de obtener nuevo conocimiento. Convertir los problemas educativos en problemas teóricos es distorsionar el sentido y el propósito de la investigación didáctica (p. 28).

En tal perspectiva, la Línea de Pedagogía, a través del eje investigativo en didáctica, comparte la postura de Meinardi (2008) cuando señala que

Se percibe la necesidad de una formación del profesorado centrada en la reflexión in situ de las prácticas de enseñanza, a través de un trabajo colaborativo entre docentes

de enseñanza media y formadores de formadores e investigadores en didáctica. Articular dicha investigación con la formación inicial de los profesores y con la formación continua de los docentes en servicio permite asumir los problemas del aula como problemas de investigación, y de esta forma producir prácticas sensibles a la problemática de las poblaciones para las cuales fueron formuladas. (p 3)

Al situar epistemológicamente el interés del eje que nos ocupa, es pertinente plantear la inquietud didáctica alrededor de la postura de Díaz Barriga (1998), quien propone que

Para entender los modelos de investigación en el campo de la didáctica es conveniente una cuidadosa mirada histórica sobre el desarrollo de la teoría didáctica, desde su surgimiento formal en el siglo XVII hasta nuestros días. Entender estas aportaciones significa comprender el sentido social y técnico-pedagógico que tiene cada época en la producción didáctica, para así comprender la forma como los procesos sociales han demandado determinado tipo de debate en este campo de conocimiento (p 4).

Es decir, los esfuerzos epistemológicos en términos de producción académica, han de leerse en contextos socio-históricos dinámicos, cuyas preguntas o respuestas no necesariamente obedecen a principios universalistas. Ahora, los desarrollos y las miradas investigativas en que se avoca la didáctica en la maestría

reconocen las tensiones de los distintos enfoques en que se ha desenvuelto la producción académica de la disciplina. Tales enfoques situados en los paradigmas positivistas e interpretativos de las ciencias sociales (Contreras 1994), se convierten en marcos referentes para comprender el debate nunca acabado alrededor de la verdad sobre el conocimiento, en este caso sobre la producción del conocimiento en didáctica. Es importante en todo caso remarcar que para la Línea de Pedagogía, en consonancia con Carr y Kemmis (1983) y Contreras (1994), señalan

La investigación didáctica debe operar, por consiguiente, en el marco de los fines prácticos que orientan a la acción de la enseñanza. La clase de problemas por la que debe preocuparse y que debe investigar son de tipo práctico, y en cuanto tales, éstos no se resuelven por el mero hecho de obtener nuevo conocimiento. Convertir los problemas educativos en problemas teóricos es distorsionar el sentido y el propósito de la investigación didáctica. Los problemas didácticos no se resuelven mediante el descubrimiento de nuevo conocimiento, sino formulando juicios prácticos y actuando de acuerdo a ellos. Los problemas teóricos pueden tener relación con la toma de decisiones prácticas en respuesta a los problemas educativos. Pero no son en sí mismos problemas educativos (p 28).

De otro lado, vale resaltar que el espacio académico institucional en donde se soportan las ideas, debates, reflexiones, preguntas y enfoques de la investigación en el eje que nos ocupa, es el mismo Programa de Maestría. En otras palabras, desde la Maestría, con sus profesores

y estudiantes, se derivan y generan iniciativas, acciones y experiencias, tanto administrativas como académicas, que permiten los procesos y los hechos en materia de producción investigativa en didáctica. Precisamente, la apuesta curricular de la Maestría encaja con las construcciones que sobre la didáctica se desarrollan en los contextos de orden nacional, latinoamericano e internacional, las cuales se sostienen sobre la complejidad de unas tendencias modernas y contemporáneas alrededor de ésta, particularmente con referentes que abogan por una didáctica a partir de pedagogías reconocedoras de un conocimiento abierto y construido desde contextos curriculares integradores con naturaleza investigativa dentro y fuera de la escuela. Así mismo,

Se asienta en las nuevas concepciones y formas de enseñanza y aprendizaje que posibiliten al docente transformar y enriquecer sus prácticas pedagógicas a través de un ejercicio didáctico innovador y efectivo en el aula de clase, además de un empoderamiento por parte del educador en las nuevas realidades de la escuela colombiana de cara a las exigencias a nivel nacional e internacional.

(Documento Maestro, 2015, p. 9)

De esta breve reflexión en torno a la didáctica, conviene señalar algunos de los propósitos que enmarcan el camino de la investigación sobre el tema,

1. Develar y problematizar alrededor de políticas y programas concernientes a la disciplina de la Didáctica a nivel nacional e internacional

2. Reflexionar sobre procesos didácticos y pedagógicos con el propósito de construir saber pedagógico, es decir, saber proveniente de la práctica pedagógica.

3. Relacionar reflexiones y análisis propios y ajenos en los debates y contextos epistemológicos y metodológicos del campo de la didáctica y la pedagogía.

4. Producir, analizar, intervenir y transformar modelos didácticos en instituciones educativas.

5. Diseñar, desarrollar e implementar proyectos de orden didáctico a partir de procesos en la investigación didáctica

6. Innovar y recrear situaciones didácticas en los campos propios del ejercicio docente

7. Identificar y diagnosticar situaciones de la enseñanza y del aprendizaje, a fin de proponer acciones de mejoramiento pedagógico, a partir de procesos investigativos.

8. Investigar alternativas didácticas a problemas concretos, en el campo específico de cualquier disciplina.

### **Investigación curricular**

*Hacia una postura reflexiva y propositiva*

El currículo dentro del Programa de Maestría en Educación y como eje principal recobra gran importancia ya que su recorrido histórico y trayectoria dimensiona su prospectiva en temas y problemas por desarrollar.

Cuando se hace referencia al concepto de currículo, no hay duda de que es la acción pedagógica que mayor problemática y controversia presentan, a nivel de conocimiento teórico como a nivel de práctica misma. De esta problemática tres aspectos son los más frecuentes: la concepción ontológica e ideológica ¿Qué entendemos por currículo?, la pertinencia social ¿cuáles son los currículos y los procesos evaluativos que son válidos en cada momento histórico del estudiante y de la sociedad? y la flexibilidad en la práctica educativa ¿qué le aporta el currículo al estudiante que le permita actuar en el mundo familiar, social, laboral, pero, sobre todo en un mundo que se globaliza cada vez más? Todos estos interrogantes hacen que el currículo adquiera una importancia especial, como retos que se le plantean a la educación y a la pedagogía, en el ámbito nacional y de América Latina y El Caribe.

(Duván, 2012, p. 4)

Es así, que la discusión sobre el currículo ha generado reflexiones en diversos elementos constitutivos, como, planes, programas, estrategias pedagógicas, procesos de aprendizaje, que se han articulado en proyectos de investigación. De este modo, el currículo es una cuestión que requiere de cuidadosa atención y en especial de permanente construcción académica, se debe empezar por promover la discusión curricular, iniciando con los protagonistas del proceso, capacitando y concientizándolos para emprender una reforma curricular acorde con el contexto, las circunstancias y condiciones que nacen de la realidad.

Empezar por sugerir y transformar desde la misma condición docente. Por tales razones, en la Línea de Pedagogía la reflexión sobre el currículo se entiende como un

Como el conjunto planeado, organizado, sistemático que enmarca concepciones de persona, sociedad, educación, país, que se suscribe a su vez, en condiciones espacio temporal y que requiere de estudio e investigación permanente. La línea de currículo está concebida en la docencia, la investigación y la proyección social; tres fundamentos dentro de los cuales se construyen tanto recorridos teóricos, como aproximaciones de lectura y puestas en acción

(Informe Maestro, 2003, p.33).

El primer fundamento,

A nivel de docencia se identifica que existe un sujeto “docente” que mediante su “acción del maestro que produce ciencia en el discípulo por la operación natural del mismo discípulo, sujeto agente de sus propios aprendizajes... se necesita la acción docente (maestro – alumno) para la adquisición de la ciencia. El segundo fundamento de la línea de currículo está dirigido a la investigación entendida como “encontrar lo que está oculto, sin negar la construcción de formas mentales, de signos o lenguajes que son el fundamento de la verdad. El tercer fundamento de la línea es la proyección social identificando que el Hacer docente cumple una función que está dirigida al “bien común... alcanzar la madurez que lleva la verdadera promoción como ser humano

(Informe Maestro, 2003, p.18).

La búsqueda, indagación y generación de nuevos saberes en el campo del currículo lleva a diversidad de temas y

problemas: escuela, sujetos, acciones, interacciones, procesos y múltiples elementos que entretujan la realidad educativa. Elementos que subyacen en las preguntas de investigación a nivel de todo aquello que moviliza la actividad curricular, se identifican preguntas marco, tales como: enfoque curricular, diseños, papel del maestro, trabajo de aula, evaluación curricular, “elementos que giran en torno a la realidad colombiana, la movilización de capacidades humana y la generación de una sociedad con una solida estructura valorativa; las preguntas objeto de estudio en su desarrollo a través de los proyectos de investigación” (Informe Maestro, 2003, p.34).

En otro aspecto, la Maestría en Educación y teniendo en cuenta las necesidades internacionales en el mundo se ha identificado una tendencia en los últimos años de ver tanto los procesos tecnológicos como sociales dentro de un contexto global, dada la eliminación de fronteras, la comunicación inmediata, la posibilidad de estar en múltiples lugares sin la necesidad de presencia física, se entra a hablar entonces de la globalización.

Globalización de la cual la educación no se encuentra al margen, por el contrario se permea de tal forma que cada día se encuentran nuevos elementos que transforman tanto programas como procesos en todos los niveles formativos. La Universidad se convierte en la institución y la etapa, con gran transformación en todas las instancias que la conforman, la

formación gradual y postgradual moviliza una serie de procesos que dan cuenta de la globalidad, donde se ve inmerso tanto el saber, como el hacer y, por supuesto el ser.

En este proceso de transformación la Instituciones de Educación Superior han ingresado paulatinamente en la internacionalización, es decir, en la posibilidad de brindar formación para los estudiantes del mundo, con posibilidades entonces de reconocer la multiplicidad de saberes, formas de pensar, sociedades y culturas. El currículo, entonces, se convierte en un centro de interés, al ser el, centro de la articulación institucional formativa, es así como entra a preguntarse por las características de un currículo en procesos de internacionalización.

### **Las pedagogías emergentes o la emergencia de la pedagogía del siglo XXI**

Los permanentes cambios de nuestra época, a veces sorprendentes y otras abrumadores nos posicionan en una realidad que como seres humanos desde lo individual y colectivo incita al cuestionamiento y la reflexión; revisar nuestros paradigmas y sus referentes es comprender no solo que debemos movilizar nuestras experiencias y saberes acumulados hacia nuevas fronteras, sino la posibilidad de escapar a posturas más liberadoras que aunque en primera instancia llevara a la impresión de “saltar al vacío” no es más sino la posibilidad de entrar en alternancias caóticas de nuevos órdenes.

La urgente necesidad de encontrar nuevos sentidos de presencia, trascendencia y comprensión de la vida y sus habituaciones, no es un llamado de la ciencia, no es una necesidad por sustentar nuestro conocimiento y validarlo, más bien es la comprensión que requerimos de la vida misma, de aquella que por aras y *haceres* de la ciencia la tecnología y la cosificación del mundo ha distraído nuestra verdadera esencia.

Este nuevo sentir es un desafío que involucra tanto a las naciones como sus gobiernos, a las ciencias y sus nuevas comprensiones, a las personas, los colectivos y sus formas de vivencia, organización, salud, educación, y política; a la naturaleza y su ecología y de alguna manera aunque aún nos deba comprensión lo planetario como soñadores de conquistas espaciales.

En todos estos escenarios, asistimos con lo aprendido como participantes activos, ya sea que este aprendizaje lo obtengamos en la vida en la escuela en la familia, de la observación de la experimentación pero de alguna manera siempre de la participación. Desde los inicios de la historia de los humanos y lo vivo, el aprendizaje hace parte de la misma forma fecunda de darse la vida, requerimos de la conformación de saberes que nos permitan ser y aportar y comprendemos que es una forma de afirmar nuestra presencia.

Así cuando hablamos de educación, ya no lo hacemos solo desde la institucionalidad, las paredes nos reúnen para dialogar, reflexionar, controvertir, cuestionar pero esencialmente para *lenguajear* y comprendernos desde nuestras diversas posturas; aun así, la mayoría de veces para empoderarnos desde los reflejos de lo que observamos en nuestros estudiantes, hemos dejado de lado la rígida lápida en forma de libro o cuaderno y la regla de señalamientos; ahora los conocimientos navegan y se refrescan en los instantes del tiempo que se curva entre la distancia y la virtualidad.

Entre nuestros haberes viajan de salón en salón o de lugar en lugar, de espacio en espacio, la imagen, la creatividad, el cuerpo y su lenguaje, el dialogo, la reflexión, la libertad que permite la auto-organización, el caos que permite la reflexión y los nuevos ordenes; comprendemos que no hay desperdicios, sino nuevas posibilidades de retroalimentación de sistemas de convivencia, nos entramamos en la complejidad porque logramos comprender, que tejer no es difícil, sino un acto de *convivencialidad*, de comprender que somos de la misma esencia, lo que nos hace uno solo y además nos da la comprensión del universo existente. La espiritualidad ahora viaja con nosotros no como una sombra posicional sino como una comprensión de ser único, los sentimientos y las emociones no son elementos indeseables sino el medio por el cual nos hacemos humanos.

Si este es el mundo que permanentemente creamos, estamos invitados a asumir nuevas tareas y

compartir responsabilidades, a renovar nuestros paradigmas y construcciones que de realidad hemos hecho; estamos llamados a ser congruentes en nuestros seres y *haceres* y a recuperar de la historia de Santo Tomás la esencia de la virtud de ser maestro con el ejemplo, con el pensamiento, desde las ciencias y los conceptos, pero esencialmente desde el corazón, ya que nada de lo puesto en la vida tiene posibilidad de ser *humanizante*, si en ello no está impreso el amor.

Quizá, entonces, debemos iniciar la tarea y necesitemos grados de autonomía para una educabilidad para toda la vida, en donde sea posible un encuentro permanente con la curiosidad y los misterios que proporcionan la vida misma; para que de esta manera, cada uno de nosotros pueda construirse y constituirse a sí mismo, en estructuras con forma de red, solidariamente, vibrando con las emociones, pensamientos y habilidades extendidas más allá de la razón y lo inflexible.

Reflexionar sobre teorías que la ciencia tras de muchos años de reflexión y de recuperación de conocimiento ancestral nos trae, teorías que cobran fundamental importancia y que se interrelacionan de manera significativa con la comprensión de la vida y sus sucesos cotidianos; como son la teoría de la complejidad, la teoría de sistemas, la teoría del caos, la teoría de fractales, la física cuántica y las ciencias de la cognición, que aportan elementos particulares que fortalecen el concepto de *auto-poiesis*, como nuevas formas

de ver la organización de los seres vivos, desde el microcosmos al macrocosmos, pasando allí por el individuo, que aprende por la vida y para la vida.

La comprensión de diversas teorías como la teoría cuántica Danah Zohar (1970) quien en su libro “El Yo Cuántico” afirma que los objetos tienen la propiedad de desaparecer de un lugar y reaparecer en otro sin cruzar la distancia entre ellos. Un electrón moviéndose desde una órbita en un átomo a otra, lo hace de esta forma. Lo que significa que con esto se estaría rompiendo las reglas de realidad lógica y razonable que nos ha dejado por herencia la física clásica Newtoniana. Los procesos y transformaciones de la energía son la clave del funcionamiento de la vida y del universo. Las interacciones se describen por “saltos cuánticos”, que se observan cuando el núcleo de un átomo es excitado por una fuente de energía exterior, es así como tiene lugar el salto cuántico, que consiste en el paso de un electrón a otra órbita con una carga energética mayor. (Alba, 1996).

La sorpresa se da cuando los científicos descubrieron también que no podían determinar con exactitud dónde aparecerían los electrones, ni cuándo saltarían. Lo mejor que pudieron hacer fue formular las probabilidades de la nueva situación del electrón (ecuación de ondas de Schrödinger). Dentro de ese mar de posibilidades, la realidad, tal y como la experimentamos, se crea constantemente de nuevo en cada momento. No obstante, el salto cuántico hace que el patrón estructura (léase, patrón de organización) sea leído bajo un proceso mental o, en palabras de Bateson,

espiritual, en donde estructura (forma) y proceso (flujo o patrón) determinan sistemas dinámicos auto-correctivos (Bateson 2000)

Estas son solo unas someras referencias teóricas, todas ellas aluden y están cimentadas en los conocimientos ancestrales, donde la constitución de lo existente está dentro de la pauta de lo dinámico, la dualidad como complemento y no como contradicción; la construcción de la vida y sus situaciones como una serie de sucesos rítmicos que ascienden y descienden, no como vicisitudes; sino como tendencias que reflejan lo dinámico y lo cambiante.

Pero en definitiva, la vivencia es más fácil que la comprensión de la misma, de hecho vivimos permanentemente en la vida y su complejidad; aunque nuestra comprensión de ella esté reducida o velada, el problema es cuando está sesgada; momento en el cual la restringimos, con nuestra propia dimensión ególatra, es este momento, la mejor opción será recuperar la lápida de libro y la regla de señalamientos junto con nuestra dignidad de docentes.

Ahora sí, nuestra puesta es por la educación del presente y futuro; ahora nos corresponde la aproximación y apropiación de una visión nueva, regeneradora y vital, que guíe hacia pautas y propuestas de aprendizaje, que sin querer ser verdadero, se imprime una nota de apropiación, con la mayor aproximación posible, a los cambios y transformaciones, continuos e indetenibles, del mundo,

la sociedad y del propio ser humano, su espiritualidad e individualidad y su relación con lo ecológico.

Proponemos el educar, como aquella necesidad de encontrar en nuestros estudiantes respuestas libres y reflexivas, no impuestas. No es dar libertad, sino ayudar a ser libres, creando las posibilidades para superar las situaciones en las que dicha libertad, se atrofia. Ser libre para la persona es comprometerse y sólo se compromete quién es libre.

De acuerdo con Niño (2011) comprender la educación como un proceso de diálogo y comunicación permite

Pensar la educación como un proceso de comunicación entre dos generaciones, es decir, en sentido pleno, como un acto de tradición por el cual la cultura asegura su continuidad, donde se comunica los resultados de la experiencia, en relación con la naturaleza, codificados en las ciencias naturales, y en relación con los seres humanos, codificados en las ciencias sociales y humanas. (p. 36)

A lo anterior debemos agregar los nuevos conceptos de pedagogía, a sabiendas que el aprendizaje no es exclusivo de los seres humanos. La cognición se renueva en procesos de comprensión del aprendizaje, así comprende a este como un proceso de diferentes organismos que pueden interactuar mutuamente con determinadas intenciones en la que la prolongación de la vida es uno de los fines del conocimiento. De ahí que el aprender se considere como una energía en tanto movimiento y dinamicidad de la interacción del ser cognoscente con el medio ambiente.

La energía cognitiva se dinamiza entre los agentes cognitivos y los sistemas cognitivos, en el que aprender es más que un proceso de interacción humana con otros seres humanos; el aprender se atribuye a la capacidad activa del conocimiento que se aplica a una relación con los vegetales, animales. Todos los sistemas vivos son sistemas cognitivos y la cognición implica siempre la existencia de una red autopoietica. (Capra, 1998), lo que determina de cierta manera, un uso de energía cognitiva del cerebro hacia la producción, reacción, trama y cooperación de su sistema.

### Apuntes finales

El primer aporte gira en torno a la investigación en didáctica, que aborda desde el programa académico, que desarrolla epistemológica y metodológicamente aspectos fundamentales que constituyen el problema en la relación de lo pedagógico y lo didáctico, con el propósito de comprender la naturaleza y pertinencia de las nuevas preguntas en el ámbito educativo a partir de las conjeturas propias de la didáctica, tanto de orden general como de las específicas. Así, el interés particular de ésta, se asienta en los problemas de las concepciones y las formas de enseñanza que posibilitan al profesional de la educación, transformar y enriquecer las prácticas pedagógicas a través de un ejercicio investigativo e innovador. Ello, sin desconocer las apuestas y tensiones históricas propias

del campo, con las que se ha posibilitado un singular crecimiento epistemológico didáctico.

Otro de los aportes de este trabajo es que los tiempos, los andares traen consigo nuevas apuestas teóricas, epistémicas y metodológicas, éstas, no se restringen a una teoría o disciplina, ni se limitan a un cambio en la manera de pensar, deben corresponder a la transformación multidimensional de nuestra comprensión del mundo, a la forma en que indagamos y creamos nuevas realidades, las que nos incluyen como observadas y observadoras. No se trata sólo de pensar en otras cosas que nos sorprenden permanentemente, sino de cambiar la mirada. Es por ello, que concebir la pedagogía dentro de lo sistémico, complejo, recursivo y caótico, se convierte no solo en un reto sino en un desafío que invita a modificar nuestro modo de *ser*, por la *reflexión permanente*, lo que nos permite enfrentar la complejidad de los fenómenos, nos obliga a viajar con la rapidez de los cambios, con lo repentino, lo desconocido y lo sorprendente, nos lleva a reconocernos como ecosistemas diversos, nos obliga a repensar nuestra manera de enseñar. Ahora tenemos que comprender las diversas maneras en que surge el conocimiento, lo cual implica eliminar nuestras formas tradicionales de actuar, para concebir lo que emerge y se convierte en nuevo cada momento.

Finalmente, realizar esfuerzos para obtener mejores resultados en los procesos educativos en el momento histórico que enfrenta la sociedad,

convoca a quienes planean y desarrollan, docentes y directivos, a ampliar la visión y considerar la vinculación e interferencia de los diversos factores como las relaciones interpersonales, la tecnología, la consideración de la individualidad y la colectividad además de la basta cantidad de información que circula a través de diferentes medios procedente de diversas fuentes. Los

entornos y los contextos socioculturales requieren de los aportes de la producción pedagógica que siendo cada vez más rica, muestra como desde la reflexión y desde la acción se van superando y dejando atrás, aunque lentamente, los paradigmas instalados dando paso a nuevos enfoques pedagógicos que motivan el replanteamiento de las prácticas pedagógicas en búsqueda de un cambio en la escuela y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## Notas

<sup>1</sup> Filósofa, especialista en gerencia social de la educación, magister en docencia y estudiante del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora de epistemología y metodología de la investigación en la Maestría en Educación y Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. El tema central de investigación es la formación docente y las narrativas, pesquisa que le ha permitido publicar varios artículos en revistas nacionales e internacionales, como, “Relatos de formación docente durante las últimas cuatro décadas en Colombia” (2011); “El significado de la práctica profesional en la formación docente inicial de licenciados en filosofía para el contexto colombiano” (2014); “La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia” (2016). Actualmente trabaja sobre las trayectorias de los docentes en formación como magister en educación a partir de las historias de vida; además coordina los procesos editoriales de la Maestría en Educación y los procesos de alta calidad del mismo programa. [alejandrario@ustadistancia.edu.co](mailto:alejandrario@ustadistancia.edu.co)

<sup>2</sup> Licenciado en Lingüística. Magister en Pedagogía y candidato a doctor en Educación. Actualmente, es como docente investigador de la Universidad Santo Tomás y es director de la Maestría en Didáctica de la misma universidad. Es coautor de varios artículos entre los que se destaca “Historia y fundamentos epistemológicos de la línea de pedagogía de la Maestría en Educación de la USTA”. [hernanbuitrago@ustadistancia.edu.co](mailto:hernanbuitrago@ustadistancia.edu.co)

<sup>3</sup> Profesor de epistemología y metodología de investigación, como también del área del currículo y de la evaluación en la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Su producción académica la desarrolla en el campo del currículo y la didáctica. Educador con experiencia investigativa y docente- directiva. Entre sus cargos Directivos se destaca la rectoría del Instituto Pedagógico Nacional, Colegio La Salle de Cartagena, Liceo Hermano Miguel La Salle Bogotá, Jefe de Asesorías y Extensión de la Universidad pedagógica Nacional. Director de investigación FEDU UNIMINUTO. [mario.vergara@ustadistancia.edu.co](mailto:mario.vergara@ustadistancia.edu.co)

<sup>4</sup> Docente de Historia y Filosofía, actualmente se desempeña como investigador y profesor del campo pedagógico orientando los seminarios de evaluación y currículo en la Maestría de Educación de la Facultad de Educación de la VUAD de la Universidad Santo Tomás. Se ha desempeñado como docente de grado en la USTA durante 14 años, ha sido director del Departamento de Humanidades de la seccional de Tunja de la misma Universidad, profesor de humanidades en las áreas de antropología, epistemología, filosofía política, ética, historia social de Colombia, entre otras. En cuanto a su producción académica destaca los siguientes escritos: “Lo que nos queda de Musca”, “Huellas del pasado... testimonio hoy”, “Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión”, y el libro “Universidad Santo Tomás 15 años de presencia en Tunja 1996-2011”; también ha sido ponente en el I Congreso Nacional de Ética y Desarrollo Humano “Conciencia histórica y compromiso político” y I Congreso Internacional de Historia de la Orden de predicadores en América, los Dominicos y la Educación en la segunda mitad del siglo XX. [germanvargas@ustadistancia.edu.co](mailto:germanvargas@ustadistancia.edu.co)

<sup>5</sup> Ha sido docente del campo pedagógico en la Maestría en Educación y la Maestría en Didáctica de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) de la Universidad Santo Tomás. Ha participado en los trabajos colectivos de la definición y construcción de la línea de Pedagogía de la Maestría en Educación. Actualmente se encuentra orientando seminarios y procesos investigativos en la Maestría en Didáctica. También trabaja en la investigación sobre los procesos pedagógicos de la Maestría en Educación, donde la mediación se convierte en un aspecto fundamental. [maria.paez@ustadistancia.edu.co](mailto:maria.paez@ustadistancia.edu.co)

<sup>6</sup> Psicólogo, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de investigación social, Magister en Educación. Profesor de Epistemología e investigación en la maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. En 1995 publicó el libro *Sentido de vida* en coautoría con Juan Carlos Barbosa y Humberto Sandoval. Ha publicado varios artículos, como autor o coautor, en revistas científicas entre los que se encuentran: “El cuerpo: un saber pedagógico”, “Una revisión de los procesos sociocognitivos y creativos en la educación mediada por los entornos digitales”, “Reflexiones sobre el socio-construccionismo en psicología”, “Procesos psicosociales en relación con niveles de acción desde el aprendizaje experiencial en jóvenes escolarizados de estratos socioeconómicos 4, 5 y 6 de la ciudad de Bogotá”, “Construcción de un campo de formación en pregrado de psicología: una aproximación desde el construccionismo social a la teoría de red”, entre otros. [nestomorena@ustadistancia.edu.co](mailto:nestomorena@ustadistancia.edu.co)

<sup>7</sup> Es Licenciada en Educación para la Primera Infancia. Especialista en Computación para la Docencia y Magister En Educación. Sus investigaciones se centran en la primera infancia, Marketing educativo y la Inclusión en primera infancia. Gerente de AYM Gestión de Proyectos S.A.S. Posee amplia experiencia en el campo de la educación, dirigiendo proyectos relacionados con la investigación educativa y sistematización de experiencias. [adri\\_clavijo@yahoo.es](mailto:adri_clavijo@yahoo.es)

<sup>8</sup> Doctora en Educación con especialidad en Mediciones Pedagógicas, Magister en Educación; Terapeuta Ocupacional, Docente facultad de Educación, Universidad Santo Tomas, Maestría de Educación y Maestría en Didáctica, Docente Universidad del Rosario facultad de Medicina, Coordinadora del programa Medicinas Alternativas. Su línea de investigación y énfasis se dirige a los paradigmas emergentes en educación y salud; ha realizado dos Modulo virtuales para seminarios. Historia y fundamentos de pedagogía y Tendencias Contemporáneas en Pedagogía, Investigación en Medicinas alternativas, capítulo del libro *Medicina del Dolor – Segunda Edición- Terapias Complementarias y Alternativas en el manejo del Dolor*- Editorial Universidad del Rosario, Artículo para Monográfico de Egresados 1 Aporte al desarrollo de un modelo pedagógico de formación humanista e integral para la educación superior de las medicinas tradicionales. Universidad Santo Tomas. [gladysgalvis@ustadistancia.edu.co](mailto:gladysgalvis@ustadistancia.edu.co)

<sup>9</sup> Profesor del campo investigativo de la Maestría en Educación, en la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, de la Universidad Santo Tomás. Ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales sobre temas de subjetividades, en particular, sobre la construcción del cuerpo desde la escuela y las reflexiones pedagógicas que de esta se derivan. Actualmente trabaja sobre las narrativas de los cuerpos de los maestros y los desafíos de género en la escuela en la articulación pedagogía y corporalidad. [manuelSANABRIA@ustadistancia.edu.co](mailto:manuelSANABRIA@ustadistancia.edu.co)

<sup>10</sup> Doctora en Educación, Magister en Psicología clínica y de familia, Directora maestría Educación. Universidad Santo Tomás. VUAD. Autora libro “La evaluación del aprendizaje: Una mirada sistémica. Cierre de macro proyecto de investigación Maestría Usta. (2013). Autora libro “estamos juntos de otra manera”, como producto de proyección social” convenio con ejército en, proyecto educación familiar, junto con las maestrías en psicología clínica y de familia y maestría en psicología jurídica USTA. Realización bajo el mismo convenio de talleres sobre educación familiar en Cali y Bogotá a huérfanos, viudas de personal de las fuerzas militares fallecidos en combate. (2013). Artículos producto de investigación, Practicas Pedagógicas en los Docentes de Maestría en Educación de la VUAD. (2013) [anacastaneda@ustadistancia.edu.co](mailto:anacastaneda@ustadistancia.edu.co)

<sup>11</sup> Profesora de Metodología y epistemología en investigación educativa de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás. Ha participado en diversos proyectos de investigación particularmente en el campo de la formación de profesores, en torno a la lúdica, y últimamente viene trabajando las corporalidades docentes y sus narrativas. [marthaayala@ustadistancia.edu.co](mailto:marthaayala@ustadistancia.edu.co)

## Bibliografía

- ALBA, L. (1996). *El burro de Sancho y el gato de Schrödinger*. Barcelona: Paidós.
- ÁLVAREZ, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BATESON, G. (1998). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente: Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.
- CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 "Todos Por un Nuevo País"*. Bogotá.
- CONTRERAS, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- DANAH, Z. (1996). *El yo Quántico*, México: Edivision.
- DÍAZ, A. (1998). *La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos*. 79/80. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Documento Maestro. (2015). Bogotá: Universidad Santo Tomás Maestría en Didáctica.
- Documento de Registro Calificado. (2007). Maestría en educación. Maestría en Educación Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia – Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia: Sin publicar.
- DUVAN, J. (2012). *Línea de investigación currículo y evaluación*. (Sin publicar) Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Estructura del currículo en procesos de internacionalización. (2014). Centro de Investigaciones Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Informe Maestro. (2003). Maestría en Educación. Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Jerónimo, J. (s.f.). *Una experiencia de Formación de docentes para la Educación a Distancia Digital*.  
Revista red. Revista de educación a distancia. Pp. 1-62. México: UNAM. <http://www.um.es/ead/red/8/jeronimo.pdf>
- JIMÉNEZ, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Barcelona: Síntesis.
- LEIVA, A. y BELTRÁN, D. (2013). La investigación y la acción docente de y sobre la educación superior a distancia y virtual. En Arboleda, N. & Rama, C. (Ed.). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. (pp. 185-212). Bogotá: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD. [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la\\_educacion\\_superior\\_a\\_distancia\\_y\\_virtual\\_en\\_colombia\\_nuevas\\_realidades.pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf)
- MEINARDI, E. (2008). La investigación didáctica y el compromiso con el desarrollo Profesional docente. Recuperado de:  
[http://www.exactas.uba.ar/institucional/display.php?estructura=1&desarrollo=0&id\\_caja=22&nivel\\_caja=2](http://www.exactas.uba.ar/institucional/display.php?estructura=1&desarrollo=0&id_caja=22&nivel_caja=2)
- MEIRIEU, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MESSINA, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. 145-207.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

- MATURANA, H. (2007). Crítica a la fenomenología del Conocimiento. Revista Philosophica Vol. 32 [Semestre II / 2007] Valparaíso (49 - 62), 49-62.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1995). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MORÍN, E. (2010). *Complejidad Restringida, Complejidad General Inteligencia de la complejidad: epistemología y pragmática*. La Salle Francia: Le Seuil.
- NIÑO, V. (2011). *Competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Eco ediciones.
- NOGUERA, C. (2005). La pedagogía como "saber sometido": un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En: ZULUAGA, O. y NOGUERA, C. Foucault. *La educación y la pedagogía* (pp. 39-69). Bogotá: Magisterio.
- PRIGOGINE, I. (1999). *Las leyes del caos*. Madrid: Crítica Editores.
- SANTOS, M. A. (1996). Evaluación educativa. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de La Plata.
- \_\_\_\_\_. (1999). *20 Paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2 (1), pp.369-399. <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/PARADOJAS.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres*. Revista Enfoques Educativos, 5 (1), pp. 69-80. Santiago de Chile: Universidad de Chile. [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- Universidad Santo Tomás (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. [www.usta.edu.co](http://www.usta.edu.co)

## ***Desafíos e interrogantes de la evaluación institucional en América Latina***

Liliana Goncalves<sup>1</sup> | Celia Sigal<sup>2</sup>

### **Resumen**

El artículo se propone contribuir a la discusión en torno a la evaluación institucional en establecimientos educativos como una herramienta para la mejora institucional. Para ello, analiza el modo en que se diseña o proponen acciones de Evaluación Institucional desde los Ministerios de Educación u Organismos Oficiales de evaluación en América Latina. El tema en sí es un desafío de los próximos años dado que si se piensa que la mejora en la educación supone el compromiso de docentes y equipos directivos, junto con políticas educativas acordes, no puede obviarse este tipo de evaluación en la práctica escolar cotidiana.

**Palabras clave:** Evaluación Institucional - Sistema Educativo - Evaluación Educativa - Mejora Institucional - Política Educativa.

### **Summary**

This article sets out to contribute to the discussion as to the institutional evaluation at schools as a tool for institutional improvement. In order to do this, it analyzes the way Institutional Evaluations are made at the Education Department or other official organizations of evaluation in Latin America. This issue is a challenge for the coming years if the improvement in Education means the compromise of teachers and Principals along with education policies in compliance with; this kind of evaluation cannot be denied in daily teaching practice.

**Key words:** Institutional Assessment - Education System - Educational Evaluation - Institutional Improvement - Education Policy.

Fecha de recepción: 01/05/16  
Primera Evaluación: 15/06/16  
Segunda Evaluación: 30/7/16  
Fecha de aceptación: 30/7/16

La educación es un ámbito en el que la evaluación se desarrolla, y, tradicionalmente, más que en otros. Con diferentes y variadas acepciones, vinculada a una diversidad de prácticas e impulsada por distintas estrategias políticas, la evaluación ha generado un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos en los últimos veinticinco años.

En la década de 1990, el tema de la evaluación ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos.

Los procesos de evaluación educativa se han generalizado en todos los niveles del sistema educativo en el marco de una nueva relación entre éste y el Estado y de la aparición de nuevos agentes que han comenzado a tener influencia en dichos procesos.

Las prácticas evaluativas atraviesan la actividad escolar en su conjunto, acompañan a muchas de las tareas que están implicadas en los procesos educativos e involucran a todos los actores institucionales. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez definen la evaluación como una instancia que “hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante

para la educación” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993: 338). De esta definición se desprende que el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, docentes, instituciones, programas, etc.

En casi la totalidad de los países de América Latina existen centros, unidades, institutos o departamentos ligados a los ministerios de educación, destinados a evaluar la calidad de la educación de sus sistemas. Es así que las evaluaciones internacionales, nacionales o regionales se multiplican constantemente.

Todo ello está generando gran cantidad de información, pero aún queda por demostrar si realmente contribuye a optimizar la calidad de la educación y a reducir las inequidades existentes en los sistemas educativos. Los sistemas nacionales de evaluación están atrapados en una conceptualización de la calidad que se reduce y limita a dar cuenta del desempeño de los estudiantes en áreas curriculares claves, tales como prácticas del lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

Con demasiada frecuencia, se ha evaluado la calidad educativa desde una perspectiva claramente reduccionista, mediante la aplicación de pruebas de rendimiento acompañadas, en algunos casos, por cuestionarios que buscan recoger alguna información de contexto. Sin desconocer la utilidad de esa propuesta, parece claro que tal planteamiento significa restringir un término tan rico y complejo a una sola de sus dimensiones, esto es, la evaluación del desempeño de los alumnos en algunas áreas de conocimiento.

Los efectos concretos de este tipo de evaluación en términos de política, en la mayoría de los casos, culminan produciendo materiales para que los docentes apliquen en sus prácticas de enseñanza a fin de mejorar los resultados de aprendizaje, que, incidirán en la calidad y en el éxito de la reforma implementada. Dificilmente las acciones correctivas a partir de las evaluaciones inciden en las condiciones macroestructurales, institucionales y psicosociales sobre las que los procesos educativos se basan. (Pérez Centeno y Leal, 2011)

En la actualidad se apuesta por sistemas integrales e integrados de evaluación que incluyan y articulen la evaluación de los diferentes componentes del sistema, tales como la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, desempeño docente, directores, gestión directiva, escuelas, programas y las propias administraciones educativas (OREALC-UNESCO, 2007).

En la mayoría de los países se han desarrollado sistemas de evaluación externa del desempeño docente, pero aislados de la evaluación de otros componentes del sistema, especialmente de la evaluación de las instituciones educativas, relación que parece imprescindible para lograr una evaluación equitativa y justa con información válida y confiable.

Aisladas y menos frecuentes son las iniciativas de evaluación de instituciones educativas, tanto de carácter externo como experiencias de autoevaluación, impulsadas por las administraciones educativas que consideren su

complejidad institucional en sus múltiples dimensiones: gestión escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje, vínculos con la comunidad y la familia, resultados y logros de sus estudiantes, gestión de la convivencia y el clima, uso de recursos, infraestructura y equipamiento, entre otros.

Hablar de evaluación institucional supone focalizar la mirada en la práctica institucional en su conjunto para iluminar aquellos aspectos que se desconocen de la misma a fin de construir un saber acerca de la misma para su mejoramiento. Por esto, es que no se la puede pensar como un elemento aislado ni como un apéndice de todo proyecto, sino como un proceso que forma parte éste, desde su inicio hasta su finalización, pasando por los diferentes momentos de su implementación.

En este marco, cuando el objetivo es mejorar la calidad de la oferta educativa y distribuirla de manera justa, no basta con la aplicación de buenas evaluaciones aisladas. Es imprescindible que estas dialoguen entre sí y formen parte de un mismo proceso de análisis, reflexión y proyección de lo realizado y de aquello que queda por hacer. Esto implica un desafío que, si bien se centra en el ámbito educativo, forma parte de una visión de cambio del conjunto de la sociedad.

En general se realiza para Educación Superior. Existen menos experiencias en los otros niveles de enseñanza: nivel inicial básico, medio.

Este artículo se propone contribuir a la discusión en torno a la evaluación institucional en establecimientos educativos como una herramienta para la mejora institucional. Para ello, analiza el modo en que se diseña o proponen acciones de Evaluación Institucional desde los Ministerios de Educación u Organismos Oficiales de evaluación en América Latina. Para la construcción de la información se ha consultado los Sitios Web de los Ministerios de Educación como fuente primaria y algunos documentos internacionales como fuente secundaria. El tema en sí es un desafío de los próximos años dado que si se piensa que la mejora en la educación supone el compromiso de docentes y equipos directivos, junto con políticas educativas acordes, no puede obviarse este tipo de evaluación en la práctica escolar cotidiana.

### **Motivos para justificar la necesidad de la Evaluación institucional en los Sistemas Educativos**

En una época de transformaciones tan aceleradas como la actual y de demandas tan exigentes sobre el aparato escolar como las expuestas, la rigidez de un sistema educativo es considerada como un elemento de retraso, más que de progreso. Ello conduce a enfatizar muy especialmente características tales como su flexibilidad o su capacidad para adaptarse y dar respuesta a las necesidades del desarrollo de las naciones y de las sociedades.

En este nuevo contexto, la participación democrática en el control del sistema educativo se convierte en una exigencia insoslayable. Ya no es la Administración la única competente para controlar la vida escolar, sino que los ciudadanos y las sociedades deben tomar parte en dicha tarea. Las escuelas pueden y deben hacer uso del creciente margen de autonomía de que disponen, organizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese nuevo marco. Pero, a cambio, deben rendir cuentas de sus resultados, a través de diversos mecanismos de evaluación. Es este un estilo de funcionamiento frecuente en las organizaciones productivas, que ha ido arraigando también entre las administraciones públicas. Parece que la educación no constituye una excepción a lo que va siendo una regla cada vez más extendida en la gestión de los servicios públicos.

Un fenómeno relacionado con el anterior, se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación que se aprecia en nuestros países. Esta realidad, que suele ir asociada a lo que se conoce como rendición de cuentas, reposa sobre la convicción de que las escuelas y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que ciudadanos y sociedades les plantean, de acuerdo con el análisis que se efectuaba más arriba. El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es una tarea que, en democracia, compete a todos los ciudadanos. Por otra parte, dicho conocimiento es fundamental

para hacer el mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

Otro factor que juega un papel insoslayable en favor de esa demanda de información y de rendición de cuentas es la crisis económica que afecta a gran parte de países, de manera cíclica o permanente. Un primer efecto de dicha crisis estriba en la reducción presupuestaria que muchos países han debido afrontar y que en no pocas ocasiones ha afectado al aparato escolar. Pero, más allá de esa consecuencia directa, hay otra de carácter indirecto pero no menos importante. Se trata de la necesidad que existe, en épocas de crisis, de establecer prioridades en la asignación de recursos. En este contexto, la educación debe competir con otras posibles inversiones, tales como la protección social, la incentivación del empleo, el desarrollo regional o la creación de infraestructuras. Siendo necesario establecer prioridades, resulta inevitable fijar criterios de comparación lo más objetivos posible.

Además en la actualidad, los recursos dedicados a educación suponen una parte tan importante de los presupuestos nacionales que su ritmo de crecimiento no parece fácilmente sostenible. Como dichos recursos no son ilimitados y los efectos de su distribución y empleo no son indiferentes, es lógico que crezca la demanda de información acerca de cómo se utilizan y qué resultados producen. De ahí se deriva, así mismo, el desarrollo de diversos modelos de rendición de cuentas.

La consecuencia fundamental de los fenómenos que se acaban de analizar es que está apareciendo y desarrollándose un nuevo modelo de gestión de los sistemas educativos. En otras lenguas, dicho modelo se denomina con términos como *pilotage* o *steering* que, en castellano, quizás podrían traducirse por *conducción*. En este nuevo modelo, la evaluación desempeña una función de primer orden, en tanto elemento de información valorativa sobre el estado de la educación. El ejercicio de dicha función tiene un carácter profundamente político, que no ha pasado desapercibido a cuantos se han aproximado a esta nueva realidad.

“Las instituciones educativas y los sistemas de educación requieren de una evaluación continua y una rendición de cuentas que asegure el cumplimiento de su función y le permita una acción de calidad.” (Verdejo París, 2007:1)

### **Perspectivas desde las cuales analizar las experiencias en América Latina**

Analizar las propuestas de evaluación institucional propuestas por los sistemas educativos latinoamericanos supone definir criterios desde los cuales poder focalizar la mirada. Para ello es clave en primer lugar observar ¿Quién realiza la evaluación institucional? En este sentido, se diferencia entre evaluación interna o autoevaluación, externa, o mixta, en este caso se busca considerar los beneficios propios de cada uno de estos modelos.

Siguiendo a Margarita Poggi:

“La evaluación interna o autoevaluación es el proceso de indagación y estudio de un programa, proyecto o institución, generado, organizado y gestionado por sus propios integrantes”. (Poggi, M. 2008:38).

Cuando son los propios actores quienes llevan a cabo la evaluación se incrementa el conocimiento que ellos tienen sobre sus propias prácticas, se establecen consensos sobre objetivos, acciones y resultados, se facilita la comunicación y la apropiación de resultados se logra mayor compromiso institucional para el diseño e implementación de acciones de mejora.

Por otro lado, la evaluación externa, desarrollada por organismos centrales de educación tiene también como ventaja la búsqueda de datos objetivos, permiten dimensionar los logros institucionales en función del contexto y hacer comparable la información. En la medida en que los organismos generen capacidad en las instituciones para el análisis de los datos y la mejora institucional se convierten en factores que no sólo contribuyen a la política educativa, sino también a equipos de conducción, docentes y familias.

Para superar posiciones o planteos dilemáticos, también puede pensarse en una evaluación mixta, externa e interna, en donde se articulen y complementen entre sí ambos enfoques. Este enfoque permitiría contrarrestar los efectos o riesgos que cada modalidad evaluativa poseen.

Otra dimensión o perspectiva a considerar es identificar ¿cuáles son las dimensiones o variables que se tienen para realizar la evaluación institucional? De algún modo, aquello sobre lo cual se focalice incidirá en las prácticas pedagógicas que luego se propicien de la escuela. En este sentido también una pregunta que se incluye aquí es ¿Cuál es el lugar de lo pedagógico didáctico en este proceso? Dada la especificidad de la función de las instituciones educativas, brindar enseñanza y organizar su tarea para el logro de los aprendizajes es necesario observar el tratamiento específico de este tema.

Por último, que esperan los ministerios nacionales respecto al uso de la información que se realiza como producto de la evaluación institucional. Si la evaluación produce conocimiento sobre una realidad determinada, su propósito no debe circunscribirse a pronunciarse sobre ella, sino que también debe pretender ofrecer indicios para mejorar aquellos aspectos que resultan problemáticos. Si la información que se releva no genera estrategias de mejora institucional se convierte solo en herramientas de control por parte de los organismos centrales, ello tendría como consecuencia que los actores institucionales no se apropien de los mismos resultados que producen.

## La evaluación institucional en contexto latinoamericano

Al comparar experiencias de países de América se advierte como situación contextual que los ministerios de educación asumen una estructura centralista o federal de acuerdo a los lineamientos de su sistema constitucional. Algunos países, como Chile, responden a una estructura centralizada, donde desde el organismo nacional tiene una jurisdicción plena en todo el territorio nacional, mientras que otros asumen un sistema de gobierno federal, como es el caso de Argentina, Brasil, Colombia, Méjico, Costa Rica, entre otros. En estos casos, si bien los ministerios de cada una de las jurisdicciones responden a los lineamientos de la política nacional, la autonomía genera estructuras y lineamientos de política educativa que influye y determina el modo en que puede analizarse las experiencias educativas que se implementan.

Esa aclaración tiene sentido porque, al analizar alguna de las experiencias de los países, se observa que, por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires existen antecedentes de propuestas ministeriales para el desarrollo de la Evaluación Institucional aunque no en todas las jurisdicciones se realiza. Del mismo modo, UNICEF ha implementado una metodología de evaluación institucional en algunas provincias Argentinas, no en la totalidad del país.

Antes de comenzar el análisis de propuestas de evaluación institucional, es necesario aclarar que en todos los países de América Latina existe como práctica institucionalizada la aplicación de evaluaciones del aprendizaje, entendida como rendimiento académico y que sus resultados son insumos para el diseño de políticas públicas.

Asimismo, la evaluación del desempeño docente también es una práctica promovida desde los sistemas educativos, se diseñan y promueven formularios para que el director del establecimiento aplique y en muchos casos también se ofrecen herramientas para la autoevaluación docente. Esta práctica está instalada en países tales como Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Brasil, Costa Rica, Uruguay, Guatemala, Paraguay entre otros. Existen también instrumentos de evaluación para la evaluación del director del establecimiento, los supervisores escolares e incluso, instrumentos donde la familia evalúa el al director y al docente, como es el caso de Ecuador.

Sobre evaluación institucional, concretamente se hace referencia explícita en los sitios Web institucionales de algunos países. En este estudio se hace referencia específica a Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica.

En Argentina ha sido muy valioso el aporte de UNICEF Argentina, que desde 2007 ha realizado un convenio con los ministerios de educación provinciales, avalado por el Ministerio de Educación Nacional. Ha desarrollado el Instrumento de Autoevaluación de la Calidad

Educativa –IACE–, para facilitar procesos autoevaluativos en los establecimientos escolares del nivel primario. Se ha aplicado en cuatro provincias, en Buenos Aires, Chaco, Misiones y Tucumán.

A su vez, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se desarrollan experiencias de evaluación institucional desde el año 2001. En ese año se desarrolló el “Sistema Participativo de Evaluación del Sistema Educativo” (SIPEDUC) que definió tres niveles de intervención de manera articulada: 1. desde los sujetos, 2. las instituciones, 3. las políticas, programas y proyectos. Por primera vez, en este marco, se implementó el “Proyecto de Autoevaluación Institucional”, tanto en escuelas de la jurisdicción de nivel inicial, primario y medio con la participación de equipo de supervisión conducción. En 2008, a partir de la creación de la Dirección de Evaluación Educativa. Una de sus líneas de acción tiene como eje la Evaluación Institucional para las escuelas de la Jurisdicción en los Niveles Educativos Inicial, Primaria, Educación Especial y Educación del Adulto y del Adolescente. En su diseño se estimula a las escuelas a revisar sus prácticas educativas de manera, elaborar y ejecutar estrategias de mejor a partir de sus resultados

En Chile, a través de la Ley N ° 20529/11 se crea la Agencia de Calidad de la Educación en 2011. Dicho organismo es parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, junto con el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Es

un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad prevé que la agencia evalúe los aprendizajes y realice visitas de orientación a las escuelas, es decir opta por un sistema mixto. Por un lado existen autoridades educativas responsables de realizar mediciones de los resultados de las escuelas y al mismo tiempo se estimula el fortalecimiento de la autoevaluación. Tiene el objetivo de promover una cultura de autoevaluación en los establecimientos, que impulse trayectorias de mejoramiento hacia el logro de los objetivos de la institución escolar. La Agencia facilita, a través de talleres, la reflexión de la comunidad educativa acerca de sus instancias de autoevaluación y las herramientas y capacidades desplegadas para desarrollar dichos procesos. La visita pretende sensibilizar a la comunidad educativa con respecto a la importancia del proceso de autoevaluación para la toma de decisiones tanto cotidianas como estratégicas. Las visitas se realizan al menos cada cuatro años, se visitan sobre todo las escuelas cuyos puntajes son más bajos.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional implementa un Sistema Integrado de Gestión (SIG) cuyo uno de sus componentes es la gestión de calidad. Sin embargo, no existen referencias en su sitio Web sobre prácticas de evaluación institucional en escuelas de gestión estatal. Existen mecanismos para realizar evaluación institucional

en los establecimientos de educación privada. El tipo de autoevaluación que se realiza en estas escuelas es interna. Se complementa con entrevistas, realizadas por autoridades ministeriales quienes están a cargo del seguimiento por escuela. Aquella con mejores puntajes reciben un incentivo económico.

Costa Rica, desde 2007 cuenta con una Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad desde la cual se implementa un Sistema Nacional de Evaluación de Calidad de la Educación. Tiene un enfoque mixto de evaluación en donde a partir de un trabajo de autoevaluación las escuelas solicitan auditoria de calidad. Se define la autoevaluación como un proceso dinámico que permite obtener y proveer información, relevante y oportuna para la reflexión, emisión de juicios de valor y toma de decisiones, realizadas estas por los propios participantes o usuarios, propiciando el mejoramiento continuo en las instancias educativas. Para realizar acciones de autoevaluación la escuela debe definir un equipo coordinador de la calidad quienes orienta el proceso para la recolección, organización y análisis de los datos y analiza el resultados que le permitan, a través de una reflexión conjunta, continua y participativa, conocer la realidad institucional para la toma de decisiones en procura del mejoramiento.

## Conclusión

A partir del análisis realizado se concluye que es indispensable que desde la política educativa se incluya

recomendaciones y propuestas de trabajo que promuevan una cultura de la evaluación institucional desde los ámbitos ministeriales. En general las evaluaciones ligadas al rendimiento académico y evaluación docente se ha consolidado, sin embargo, falta un consolidar la evaluación institucional como práctica habitual, promovida por los ministerios como estrategia de mejora de la institución y mecanismo de involucramiento de los actores del sistema educativo en analizar y realizar planes a partir de conocimiento informado sobre sus prácticas pedagógicas.

El aprovechamiento de la información proveniente de evaluaciones de rendimiento académico, desempeño docente y de instancias de evaluación de programas y proyectos sólo es útil si la institución educativa reflexiona sobre ellos, revisa sus prácticas sustentada en un análisis de datos objetivos, genera estrategias de mejora y se compromete en su implementación.

Los sistemas evaluativos cuyo sentido es sólo la rendición de cuentas requieren una revisión para incorporar en esta lectura el aprovechamiento institucional de la información.

En algunos de los países se privilegia que la información institucional sea analizada por el equipo de conducción, sin embargo, cuando esta tarea es realizada por todos los equipos escolares, se puede reorganizar el flujo de poder y de acción, generar mayor interacción y comunicación y remover prácticas y hábitos de trabajo poco eficaces.

La revisión y análisis de experiencias de Evaluación Institucional, permite sugerir la ampliación y centralidad de la dimensión pedagógico-didáctica, dado que en ella se encuentra la misión de la institución escolar. Países como Perú, Chile, Colombia, Cuba, y Brasil, privilegian y subordinan la reflexión de todos los actores de la comunidad educativa a los resultados y los procesos de los alumnos y la implicación del docente, en la dinámica de la construcción del conocimiento.

Para finalizar, es necesario considerar que los modelos de mejora, como las experiencias realizadas en otras instituciones, son de gran utilidad siempre que no sean tomadas como prescripciones, en forma rígida e incuestionable. Ningún cambio puede devenir en una mejora para la escuela si no se tienen en cuenta sus características particulares.

## Notas

<sup>1</sup> Doctoranda en Ciencias de la Educación-Universidad Católica de Córdoba Licenciada en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología. Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación. Postgrado en Planificación Social. Posgrado en Análisis y Animación Socio Institucional. Especialización en Investigación cuantitativa y cualitativa ligada al fenómeno de las Drogas. Profesora Asociada de Técnicas de la Investigación Educativa, y Técnicas de la Investigación Educativa II. Prof. Adjunta de Seminario de Tesis. Antigüedad laboral: desde el 2000. Desde el año 2007 como profesor permanente. Universidad Abierta Interamericana. mgoncalvesma@hotmail.com

<sup>2</sup> Doctoranda en Educación. Especialista en Didáctica. Profesora en Pedagogía. Coordinadora Equipo Evaluación Institucional. Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. sigalcelia@yahoo.com

## Bibliografía

- BARBIER, JM. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- CASASSUS, J (2009). “Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social” en *Sísifo / revista de ciências da educação* n.º 9 mai/ago. Recuperado de: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista\\_209\\_20jcasassus\\_20PTG.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista_209_20jcasassus_20PTG.pdf)
- DIAS SOBRINHO, J. (2008). “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña”. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro\\_TENDENCIAS\\_espanol.pdf](http://www.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf)
- Dirección de Evaluación Educativa (2008). *La Evaluación Educativa en la Ciudad de Buenos Aires: historia y perspectivas*. Dirección de Planeamiento: Ministerio de Educación del GCABA.
- Dirección de Investigación (2001). Sistema Participativo de Evaluación del Sistema Educativo. Dirección de Planeamiento Educativo: Ministerio de Educación del GCABA
- Dirección de Investigación (2005). *La Experiencia de Autoevaluación Institucional en la Ciudad de Buenos Aires 2001-2004*. Serie: Estudios e Investigaciones. Volumen 7. CINDE: Ministerio de Educación del GCABA
- DURO, E.; NIRENBERG, Olga (s.f.) *Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias*. UNICEF, Buenos Aires.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol. 9, n. 1. Recuperado de: [www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- LECOMPTE, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, vol. 1, n. 1. Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- OROZCO SILVA, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1(1), pp.24-36. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/download/22/32>
- PALOMARES-MONTERO, D.; GARCÍA-ARACIL, A.; CASTRO-MARTÍNEZ, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: Revisión bibliográfica de sistema de indicadores. En *Revista Española de Documentación Científica*, 31(2), pp.205-229. Recuperado de: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/425/437>

POGGI, M. (2008). Evaluación Educativa. Sobre Sentidos y Práctica, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Volumen 1 Numero 1*.

SIMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones educativas*. Madrid: Ediciones Morata. Cap. I: Naturaleza y evolución de la investigación sobre evaluación.



## ***Perspectiva de género en la educación y el perfil del docente del siglo XXI***

Ana Cecilia Osorio Cardona<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo nos acerca algunas reflexiones sobre la perspectiva de género en la educación y el papel fundamental de los maestros del siglo XXI. Se presenta como una visión personal de la autora que busca orientar una posible discusión en algunos ámbitos de la educación de su país -Colombia-, en especial para quienes tienen la responsabilidad de liderar la discusión y tomar decisiones frente al futuro de la educación y la forma como se deberá abordar el tema de género dentro del aula en tiempos de aperturas y de libre autodeterminación de las personas, propiciada por la Constitución Nacional como máxima expresión de las libertades individuales y respeto a los derechos de los demás.

**Palabras clave:** Educación - Género - Derechos - Libertades Individuales - Maestros.

### **Summary**

This article is about some thoughts on gender in education and the key role of teachers in the XXI century. It is presented as a personal view of the author that seeks to guide a possible discussion in some areas of education in her country -Colombia-, especially for those responsible for leading the discussion and make decisions about the future of education and how as should address gender issues in the classroom in times of opening and self-determination of people, organized by the National Constitution as the highest expression of individual liberties and respect for the rights of others.

**Key words:** Education - Gender - Rights - Individual Liberties - Teachers.

Fecha de recepción: 10/06/16  
Primera Evaluación: 15/07/16  
Segunda Evaluación: 30/8/16  
Fecha de aceptación: 30/8/16

La educación, como tema de reflexión para los que día a día nos comprometemos en la formación de las futuras generaciones y asumimos la gran responsabilidad de ser docentes siempre será muy importante y grato presentar a sus colegas y personas interesadas en los temas educativos, las opiniones personales sobre aspectos que trascienden, por su pertinencia, los espacios del aula. De allí, que en mi calidad de Decana de Postgrados de la Universidad la Gran Colombia, les presente algunas reflexiones sobre la perspectiva de género en la educación y el papel fundamental de los maestros del siglo XXI.

La presente disertación no pretende ser un análisis exhaustivo sobre el tema, sino por el contrario se presenta como una visión personal que busca orientar una posible discusión en algunos ámbitos de la educación del país, en especial para quienes la responsabilidad de liderar la discusión y tomar decisiones frente al futuro de la educación y la forma como se deberá abordar el tema de género dentro del aula en tiempos de aperturas y de libre autodeterminación de las personas, propiciada por la constitución nacional como máxima expresión de las libertades individuales y respeto a los derechos de los demás.

Antes de iniciar esta reflexión resulta pertinente presentar el contexto histórico conceptual sobre la perspectiva de género en la educación, para luego proceder a presentar la visión que esta perspectiva impone para la labor del docente que exige el nuevo siglo.

## **Contexto histórico conceptual de la perspectiva de género en la educación**

En los últimos años, uno de los temas que más ha comprometido los debates en la sociedad en general es el relacionado con la perspectiva de género, hasta el punto de convertirse en una reflexión obligatoria dentro de la escuela y consecuentemente dentro de las facultades de educación, por cuanto es en ellas, en donde se da la formación de quienes en el futuro se encargaran de formar, dentro de la perspectiva de género, a maestros. De allí, la importancia de explorar el tema, para luego de una amplia discusión y apropiación de las consecuencias se logra superar las prácticas sexista<sup>2</sup>, existentes en nuestros centros educativos y que se ven reflejadas, por ejemplo, en los contenidos que se transmiten en los textos escolares, en los conceptos alimentados y mantenidos en el currículum oculto, y que de una u otra manera afectan la convivencia entre hombres y mujeres, resultando mayormente afectadas las mujeres.

Al entrar en este tema, se nos impone, de parte de los interesados en las prácticas pedagógicas acorde con la protección de los derechos de las mujeres y hombres, indagar sobre la comprensión del objeto de las relaciones entre los géneros, entender los factores que se involucran en la opresión de alguno de ellos, identificar la forma como se legitiman prácticas que no respetan la igualdad entre los seres humanos como

miembros de la sociedad, participes de un conjunto de relaciones sociales en un lugar determinado.

Sociedades como la nuestra han propiciado una desigualdad en la valoración de lo masculino y lo femenino, por ejemplo, es claro los roles que se repiten por generaciones en los entornos familiares, ratifican la presunta existencia de oficio propios de hombres y otros de las mujeres. De otra parte, se presenta la falta de reconocimiento, por parte de los hombres, sobre las aportaciones que las mujeres han dado a la sociedad. Queda, entonces, evidente que en nuestro país y el continente la desigualdad de género se ha manifestado y se manifiesta en formas y modalidades que varían dependiendo de las condiciones sociales, económicas, históricas y desde luego culturales de las diferentes sociedades.

Aun cuando se tienen antecedentes de las bases que permitieron que las mujeres ascendieran a la educación en la Europa del siglo XVIII, lo cierto es que la formación se concebía como diferencial, es decir, que las mujeres tenían derecho a formarse en elementos propios de su rol en la familia (música, dibujo, el buen hablar y el trabajo manual), de tal forma que la mujer no se sustrajera de las obligaciones hogareñas tradicionales; es decir, no era necesario que se formara en una amplia cultura, simplemente debían tener una formación que les permitiera relacionarse con las de su clase. Además, es necesario precisar que las mujeres beneficiarias de esta formación

limitada, eran las pertenecientes a las clases altas. Es decir, el estudio de la mujer en aquella época no se produce como un logro para que se le reconociera su plena libertad e independencia para ascender al conocimiento, ni para lograr un crecimiento intelectual, por el contrario se trataba de formar a la mujer desde la perspectiva de servir al hombre y mantener una concepción de su inferioridad dentro de la sociedad, como un ser de segunda categoría. Esta forma de concebir la educación se ha denominado “educación separatista”.

Stuart Mill, (1869) en un texto denominado: “El sometimiento de la mujer”<sup>3</sup>, describe la formación de las mujeres que permiten ver como se desconoce la igualdad de los sexos y los derechos de la mujer, resumirá brevemente la enseñanza que recibían las mujeres en la siguiente forma:

*... Los amos de las mujeres exigen más que obediencia: así han adulterado, en bien de su propósito, la índole de la educación de la mujer, que se educa, desde la niñez, en la creencia de que el ideal de su carácter es absolutamente contrario al del hombre; se la enseña a no tener iniciativa, a no conducirse según su voluntad consciente, sino a someterse y ceder a la voluntad del dueño. Hay quien predica, en nombre de la moral, que la mujer tiene el deber de vivir para los demás, y en nombre del sentimiento, que su naturaleza así lo quiere: preténdese que haga completa abstracción de sí misma, que no exista sino para sus afectos, es decir, para los únicos afectos que se la permiten: el hombre con quien está unida, o los hijos que constituyen entre ella y ese hombre un lazo nuevo e irrevocable... (Stuart Mill, 1869, pág. 28).*

Posteriormente, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se presentan movimientos liderados por mujeres de la aristocracia europea que tuvieron como propósito la instrucción de las mujeres, de tal manera que se constituyeran en las primeras formadoras en el hogar y con ello aportar a la sociedad en general, niños y niñas más dispuestos a formarse y propiciar el avance de la sociedad. Esta lucha da origen a la preparación de las niñas como maestras y paulatinamente ascendiera a estudios de formación superior, lo cual se logra a principios del siglo XX cuando las mujeres recibieron una educación sólida y completa, muy cercana a la que recibían los hombres. Se abren las puertas de las universidades a las mujeres y a mediados del siglo, produciéndose un fenómeno social conocido como “feminización de la universidad” y de paso, se abrió la posibilidad de la escuela mixta, en donde niños y niñas comparten la misma aula, en un concepto de “educativa igualitaria”.

*Todo lo relacionado con la mujer ha sido un tema de interés durante los siglos anteriores, pero será en el siglo XIX cuando su figura sea más relevante tanto en la sociedad, en el mundo de la enseñanza, el ámbito artístico o incluso con los primeros brotes feministas. Se debatirá y escribirá sobre todos los temas relacionados con las mujeres, desde su educación hasta su evolución biológica. El siglo XIX no será sólo convulso y cambiante en el ámbito político, sino que estos mismos cambios políticos ejercerán una gran influencia en el resto de la sociedad; la mujer también verá como su vida se transforma con los avatares políticos, cada gobierno dará su propia imagen de la mujer del siglo XIX aunque*

*hay conceptos que no evolucionarán. Sin duda uno de los ideas más relevantes de este siglo, creado por el mundo liberal, será el “ángel del hogar”, ideal de mujer que se quería transmitir a través de la prensa y la educación. En este momento se deja de considerar a la mujer como un ser inferior, o imitación defectuosa del hombre, ideas que procedían de la Edad Media... (Parreño, 2011, pág. 2).*

La escuela igualitaria tiene un encargo social, transmitir conocimientos, habilidades y valores culturales, socialmente aceptados, sin reproducir estereotipos<sup>4</sup> masculinos ni femeninos, de tal forma que se propicie el crecimiento personal, desprovisto de cualquier tipo de prejuicios o forma de discriminación encubierta.

El ámbito educativo, entendiéndolo entre él a los docentes, en una visión de igualdad, han de formar a las personas para que logren ser autónomos, capaces de asumir compromisos y obligaciones en la vida laboral y social en plena igualdad. Una labor básica de la educación es propiciar la consciencia de que cuando nos referimos a la igualdad de género, no nos estamos refiriendo a la “igualdad al hombre y/o mujer”, sino por el contrario, “igualdad entre ambos”, la igualdad que hace referencia al otro como igual y no que me hago igual al otro para poder ser como el otro. Para conseguirlo, se deberá garantizar, en todo instante, que el sistema educativo fomente una escuela inclusiva, en la cual la formación del individuo sea integral, libre y responsable en una sociedad en pleno y continuo movimiento y desarrollo, que exige del

conjunto de áreas educativas, de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, de las prácticas pedagógicas, de la gestión administrativa educativa y de la construcción del currículo, un enfoque holístico e integrador.

De lo dicho hasta aquí ha de quedar un concepto claro sobre como la educación es un factor principalísimo y fundamental para la promoción de la igualdad de género y no podría ser de otro modo, pues a esta misma conclusión han llegado todos los organismos internacionales en las diferentes conferencias mundiales que sobre la mujer y la educación han propiciado la reflexión y la adopción de políticas públicas que hagan efectiva la igualdad de género en todos los ámbitos de la sociedad. De allí que sea pertinente citar a la UNESCO, cuando indica:

*...En definitiva, la educación para la igualdad de género busca transformar las relaciones de género para que tanto mujeres como hombres dispongan de las mismas oportunidades de desarrollar su potencial y de establecer nuevas asociaciones entre los géneros, basadas en el respeto mutuo y el diálogo, así como compartiendo funciones y responsabilidades públicas y privadas en sistemas sociales y educativos inclusivos* (UNESCO, 2001, pág. 8).

### **Sociedad Colombiana desde la perspectiva de una educación para el siglo XXI <sup>5</sup>**

En los párrafos precedentes se desarrolló lo relacionado con la perspectiva de género desde un contexto histórico y desembocamos en la educación igualitaria. En esta segunda

parte, se analizará la responsabilidad del docente en la formación de los estudiantes y su aporte a la superación de las circunstancias que propician la discriminación en razón al género.

Para abordar el tema propuesto, resulta de gran utilidad describir algunas características de la educación para el siglo XXI, propias de la sociedad Colombia, dentro de una visión de futuro y de perspectiva de género, para luego, plantear las alternativas y tareas que serán propias de los docentes que esta sociedad exige. Las características que se enunciarán, no son las únicas y se expondrán solo a título indicativo, así:

1. Una sociedad que incorpore, en la educación de nuestros jóvenes, el deseo de ser auténticos, fieles testigos de los más altos valores humanos, cristianos, morales y patrios.

2. Que cuente con nuevas estructuras sociales, en tiempos del posconflicto, para que los hombres y mujeres puedan vivir en paz, dando su aporte a la construcción de un país con mejores niveles de calidad de vida para todos.

3. Que restablezca la máxima que nos enseñaron nuestros mayores, que consistía en entender que un ser humano vale por lo que es y no por las cosas materiales que tiene y acumula. Este criterio de vida invita a las personas a actuar como constructores y transformadores de una sociedad más humana, más justa y más honesta.

4. La escuela ha de tener el encargo social de educar en la cultura de la igualdad entre los géneros, transmitiendo

valores y patrones no sexistas en los alumnos, partiendo de estrategias y prácticas que refuercen las diferencias entre los hombres y las mujeres y su respeto mutuo. La escuela es un espacio fundamental para corregir la inequidad social, que incluye las que se pueden producir en razón de sexo.

5. Contar con una estructura escolar y prácticas de tipo pedagógicas, que incorpore experiencias que contribuyan la erradicación del problema, interviniendo el currículo escolar, por ejemplo, con una visión integradora, haciendo evidente que el problema de género, no se origina en la condición biológica, sino en la reproducción de patrones socioculturales que se generalizan y permanecen.

Frente a estas aspiraciones lo que corresponde es indicar el perfil del docente para lograr los propósitos enunciados. El docente, dentro del contexto de sociedad que queremos en el futuro, ha de ser el principal protagonista, más no el único, en el proceso de formación de los estudiantes y el agente implementador de las políticas estatales, pues es él quien lleva hasta el aula el querer de la sociedad y de las reformas que implemente el Estado como política pública educativa.

Hoy no se discute, que el ejercicio docente exige altos niveles de profesionalización que hagan posible un verdadero compromiso con la sociedad; la comunidad en particular y con el docente mismo, quien ha de prepararse científica y pedagógicamente para hacer

de su profesión el centro de una sincera reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el papel que tiene en la construcción de una sociedad que elimine, cada día más, los factores de desigualdad, discriminación y exclusión. De este modo, cumplir con los retos del milenio que la comunidad internacional nos impone.

Es esencial que nuestra sociedad cuente con maestros y profesores que cumplan su labor con eficacia y eficiencia en la puesta en marcha de diferentes y adecuados modelos para buscar mejores logros educativos. No se trata del cambio por el cambio, de lo que se trata es de aportar beneficios de conocimiento aplicables en la vida diaria que permitan observar una mayor autonomía en las aulas y un alto nivel de responsabilidad en el estudiante.

La sociedad que queremos exigirá de nuestros docentes enfrentarse a situaciones cada vez más complejas y por tanto un poco más difíciles de solucionar. La sociedad de la Paz, trae consigo la eliminación de barreras que propician la discriminación y la exclusión. Se trata hoy de permitir la participación, en el aula, de los grupos con alta diversidad cultural y heterogeneidad que asisten a la escuela y a su vez generan nuevas necesidad, tales como la creación de otros ambientes educativos, algunos mediados por las TICs y otros, como fruto de la flexibilización en los tiempos de estudio y los lugares de encuentro formativo.

Las competencias básicas con las que deberá contar un docente para conducir con calidad el proceso enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI, se encuentran definidas básicamente por ser aquellas que permita o aseguren el acceso universal a la cultura de la modernidad, las que forman seres humanos más participativos en lo familiar, escolar y público, las que sirvan de estímulo para el conocimiento de nuestra realidad como país en desarrollo, insertado en un mundo cada vez más globalizado que exige altos niveles de innovación en las prácticas laborales que está marcada por mercados de alta competitividad.

El papel del docente frente a la educación con visión o perspectiva de género, tiene su referente en la declaración universal sobre la mujer, dada en Beijing en 1995, que mantiene plena vigencia, que por lo ilustrativa y clara que resulta me permito transcribir un aparte significativo para nuestros propósitos, La UNESCO (1995) planteo lo siguiente en esta declaración:

*Las niñas y mujeres constituyen una gran mayoría de los excluidos de la educación en todo el mundo. Garantizar la igualdad de acceso y de oportunidades entre los sexos en materia de educación es un requisito previo para lograr los cambios de actitudes y mentalidades de los que depende una cultura de paz.*

*La igualdad en la educación es la clave para cumplir otros requisitos de una cultura de paz, entre ellos los siguientes: el pleno respeto de los derechos humanos de las mujeres; la liberación y utilización del potencial creativo de las mujeres en todos los aspectos de la vida; la coparticipación en el poder y la igual participación en*

*la adopción de decisiones por parte de mujeres y hombres; la reorientación de las políticas sociales y económicas para que las oportunidades sean las mismas y se establezcan modelos nuevos y más equitables de relaciones entre los géneros, todo lo cual presupone una reforma radical de las estructuras y los procesos sociales.*

*La capacidad de dirección de las mujeres debe aprovecharse plenamente y en beneficio de todos para avanzar hacia una cultura de paz. Su participación históricamente escasa en el gobierno ha dado lugar a una deformación de los conceptos y a una limitación de los procesos. En ámbitos como la prevención de los conflictos, el fomento del diálogo intercultural y la reparación de la injusticia socioeconómica, las mujeres pueden generar enfoques innovativos y sumamente necesarios para la edificación de la paz.*

De lo transcrito surgen múltiples tareas para el docente, tales como: a) garantizar la igualdad de oportunidades en todas las formas de aprendizaje que permitan a la mujer tener facilidades en el acceso a diferentes formas de poder social que hagan de ella un ser partícipe de las decisiones en la sociedad; b) fomentar la cultura de la resolución no violenta de los conflictos entre hombres y mujeres, manteniendo el respeto por la diferencia; c) mantener una cultura de paz en el aula como escenario que refleja lo que es y lo que debe ser la vida en sociedad; d) crear la consciencia entre sus estudiantes que la mujer no puede ser usada como arma de guerra o de desquite, tal como hasta hoy viene siendo considerada la mujer que es reclutada para la guerra o el peor de los delitos, ser víctima de

ataques con ácido, por quienes con ánimo de venganza, desgracian la vida de la mujer, sus familias y la sociedad que mira con impotencia este ultraje a la mujer. e) insistir en que el hogar es aquel remanso de amor en donde el hombre, la mujer y los hijos se amen, se respeten y luchan por un ideal que comprenda el futuro de todos y que se alcanza con el apoyo solidaridad.

A manera de conclusiones digamos que los docentes merecen hoy más que nunca, que su profesión sea dignificada, no sólo por el reconocimiento de los conocimientos acreditados mediante títulos universitarios, sino por el lugar que ocupan en la sociedad como agentes de transformación social y en el postconflicto jugará un papel trascendental en la medida que acompañe el proceso de construcción de una cultura de paz. Así mismo, ha de reconocerse que la escuela, desde el nivel preescolar hasta el universitario, constituye uno de los agentes socializadores más importantes en nuestro país.

Para el futuro inmediato se debe proponer una política pública educativa que acabe con las concepciones sexistas que se presenta actualmente en la sociedad y en la escuela como escenario que refleja esa misma realidad. Ella perdura, mediante la socialización escolar que trasmite estereotipos de género, partiendo de un presunto “deber ser” de las mujeres y de los hombres; esto es, por ejemplo, el uso de expresiones tales como “los hombres no lloran, déjele

eso a las mujeres”, o “este es un trabajo para hombres” y “ese es un trabajo de mujeres”, no hacen más que fomentar y reforzar la concepción de feminidad y masculinidad tradicional concebida a partir de la desgastada expresión según la cual las mujeres son el sexo débil, dependientes y subordinadas, mientras que los hombres se les atribuye el que son fuertes, superiores e independientes. El siglo XXI exige cambios radicales en tales concepciones y el docente es un gran propiciador de este cambio, no solo con su reflexión, sino también por su ejemplo.

Otro gran paso que la escuela puede dar dentro de este contexto es el relacionado con la eliminación en el currículo oculto del enfoque y el estímulo a que se presenten conductas sexistas, lo cual hace que se conserven y trasmitan estereotipos genéricos que contribuyen a legitimar la inequidad de género, la falta de respeto por el otro y la profundización de las desigualdades e inequidades.

El nuevo siglo exige el rescate de la familia como el primer y privilegiado lugar en donde los seres humanos iniciamos nuestra formación como miembros del grupo familiar y de allí del conjunto de la sociedad, tal como lo indica la Constitución Política de Colombia, que señala: “... El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica...”. (Constitución Política, 1991, art. 67)

El educador entonces, ha de ser un pedagogo investigador con una profunda formación humana y social de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad, para que entre todos podamos aspirar a logra la sociedad futura que queremos.

Una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria, la que Colombia se merece al salir de la noche oscura de la guerra y entrar en el sendero radiante de luz, amor y PAZ.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia, especialista en Educación Sexual de la Universidad Antonio Nariño, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia, Magíster en Educación, orientación y consejería de la Universidad de Antioquia y candidata a doctora en el programa Currículo, profesorado de instituciones educativas de la Universidad de Granada España. Actualmente es decana de la Facultad de Posgrados y Formación continuada de la Universidad La Gran Colombia.

<sup>2</sup> El término sexismo es utilizada por primera vez en los Estados Unidos en los años setenta, por analogía con el término racismo, con el propósito de indicar que se trataba de un factor de discriminación de la mujer. Posteriormente los grupos feministas se apropiaron del término y lo usan en sus declaraciones anti sexistas.

<sup>3</sup> John Stuart Mill (1806-1873), es uno de los máximos exponentes del pensamiento liberal británicos, quien junto a su mujer (Harriet Taylor Mill. 1807-1856), e hijastra (Helen Taylor) se destacan como aportantes al debate feminista sobre el derecho al voto de la mujer, como elemento fundamental de dar solución a la discriminatoria. El texto “El Sometimiento de la Mujer” fue publicado en 1869.

<sup>4</sup> Los estereotipos femeninos y masculinos los entendemos como la manera como nuestra cultura considera que debe comportarse asociado al hecho de ser de la niña o mujer o del niño u hombre. Generalmente estos estereotipos entrañan características que se pregonan como preponderantes, por ejemplo, lo masculino se espera que se caracterice por una necesidad de dominación, agresión y un alto índice de realización; por el contrario, lo femenino se espera, según estas estereotipos, que tenga una gran necesidad de ser protegida, cuidada, de mantener algún grado de dependencia.

<sup>5</sup> Lo que se plantea a continuación tiene su soporte conceptual la declaración de la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer Beijing, China, 4-15 de septiembre de 1995, (UNESCO) y de la UNICEF su declaración de “Los objetivos de desarrollo del milenio tienen que ver con la infancia - Avances y desafíos en América Latina y el Caribe”.

## Bibliografía

- Centro de Estudios Económicos Tomillo. De Cobo, Gema y otros. (2009). *Análisis de la perspectiva de género en algunas estadísticas Españolas y propuestas de mejoras*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado el 3 de 11 de 2015. Recuperado de: [www.inmujer.gob.es/observatorios/observiguldad/estudios/Informes/docs/016analisis.pdf](http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observiguldad/estudios/Informes/docs/016analisis.pdf)
- Oficina de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2001). *Igualdad de género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe (Estado del arte)*. Santiago de Chile: Andros Impresores.
- PARREÑO ARENAS, E. (2011). *Mujer y Educación. Una mirada sobre la educación femenina durante el siglo XIX*. III Congreso Virtual sobre historia de la mujer.
- STUART MILL, J. (1869). *El Sometimiento de la Mujer*. Madrid: Foro Comunista. Recuperado de: [www.forocomunista.com/t25220-la-esclavitudfemenina-libro-de-john-stuart-mill-año-1869-prologo-emilia-pardo-bazan](http://www.forocomunista.com/t25220-la-esclavitudfemenina-libro-de-john-stuart-mill-año-1869-prologo-emilia-pardo-bazan)
- UCEDA, M. I. (2014). VI Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres. *Revista Codice*, 28 . UNESCO. Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas. (4 - 15 de Septiembre de 1995). UNESCO. Obtenido de Declaración sobre la contribución de la mujer a una cultura de paz: [WWW.UNESCO.ORG/PPP/SP/DECLARACIONES/WOMEN.HTM](http://WWW.UNESCO.ORG/PPP/SP/DECLARACIONES/WOMEN.HTM)

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción*. Jomtien, Tailandia.

UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe Unidad de Políticas Públicas. (2005). *Los Objetivos de desarrollo del milenio tiene que ver con la infancia Avances y Desafíos en America Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: S.E. Recuperado de: [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

# Revista de **E**ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**BLOQUE 3: Dimensionalidades didácticas:  
narrativas y formación docente**



## ***Las prácticas del profesorado: sus aportes a la investigación y a la didáctica***

Vilma Pruzzo<sup>1</sup>

### **Resumen**

La presente investigación enfoca la práctica de la enseñanza -objeto de estudio de la Didáctica- y tiene como objetivo analizar las prácticas que obstruyen el aprendizaje. Nuestros estudiantes se insertan en las aulas del secundario y emplean el Dispositivo de Análisis de Clases (D.A.C.) para grabar las prácticas. Los resultados de este análisis permiten reconocer la aparición de la enseñanza irrelevante caracterizada por mediaciones discursivas heteroestructurantes, banalización del saber, pérdida de la comprensión y de la experiencia y la resultante final de la pérdida del sujeto. De esta manera, esa enseñanza no se compromete con el aprendizaje, ni lo custodia a través de la evaluación por lo que no detecta los obstáculos habilitando el fracaso. El reconocimiento de las dimensiones de la enseñanza irrelevante

### **Summary**

This research focuses on practice of teaching - object of study of the Didactics- and it takes as a target to analyze the practices that obstruct learning. Our students are inserted at high school classrooms and use the Device of Class Analysis (DAC) to record the practices. The results of this analysis allow us recognize the development of irrelevant education characterized by discursive mediations heteroestructurante, trivialization of knowledge, loss of the comprehension and the experience and the final result of loss of the subject itself. This kind of teaching distorts very common teaching methodologies such as dialogued conversation and does not custody the learning through evaluation that way, it unknown the obstacles in the knowledge construction and enables failure. Recognizing the size of the irrelevant teaching allows teachers

permitirá a los docentes y estudiantes comprometerse con la mejora. La incorporación de la investigación a las prácticas curriculares enriquece la formación y la profesionalización docente, a la vez que favorece la producción de conocimiento didáctico.

**Palabras clave:** Enseñanza Irrelevante - Praxis - Poiesis - Didáctica.

and students commit to improvement. Incorporating research in curriculum **practices** enriches teacher education and professionalization, while favoring the production of didactic knowledge.

**Key words:** Irrelevant Teaching - Praxis - Poiesis - Didactics.

Fecha de recepción: 10/05/16  
Primera Evaluación: 27/06/16  
Segunda Evaluación: 20/8/16  
Fecha de aceptación: 20/8/16

## Introducción

Los especialistas en Didáctica, después de casi medio siglo de letargo, han vuelto a tomar la iniciativa en la construcción científica del campo para dar respuestas a los severos cuestionamientos recibidos y que impactaron en su deshistorización, la fragmentación de su cuerpo semántico y su desmantelamiento conceptual. Desde posturas retóricas y mitos destituyentes centrados en asignar a la "escuela tradicional" todos los males de la educación se liberaron de las responsabilidades del presente, desplazando hacia el pasado el fracaso actual de la escuela, descrito con crudeza por numerosos especialistas, entre otros, Alliaud y Antelo (2008); Aubert (2006); Pruzzo, (2015); Lajonquiére (2000). En este sentido, afirmamos que se han cuestionado las raíces históricas de la Didáctica nacida en el siglo XVII, antes incluso que la Pedagogía, la Sociología, la Psicología, las Ciencias de la Comunicación, la Semiótica, la Lingüística (entre otras). Es cierto que la Didáctica se enriquece con aportes de estas disciplinas, tal como la Física necesita de las Matemáticas sin perder por ello la autonomía epistemológica sobre su campo.

A la deshistorización del saber didáctico, hay que sumarle la notoria fragmentación de su cuerpo semántico con la pérdida de ejes conceptuales fundamentales. Por ejemplo, Comenio (1976) -su creador- concibió por primera

vez una enseñanza popular en *escuelas* abiertas a pobres y ricos, mujeres y varones, nobles y plebeyos. En cada pueblo, los nobles debían garantizar la apertura de *escuelas* como talleres de la humanidad. Y para eso, detalló con precisión su funcionamiento y aspectos organizativos. Sin embargo ese ámbito de lo institucional ahora lo disputan ramas de la Psicología y de la Sociología, mientras la Didáctica escasamente lo articula a su campo de saber cercenado (Pruzzo, 2015). En este mismo sentido, las TICs, valiosas mediadoras del aprendizaje, son incluidas en otras disciplinas, como las Ciencias de la Comunicación que han surgido en el siglo XX. Sin embargo, los didactas pensaron formas activas de enseñanza creando todo tipo de ayudas o medios didácticos para apoyar el aprendizaje.

Es el caso del *Orbis Pictus* de Comenio (Aguirre Lora, 2001) libro de lectura con imágenes que desde el siglo XVII ha sido usado y traducido a numerosos idiomas. En la actualidad las nuevas TICs parecen independizarse del cuerpo de la Didáctica sin que desde el campo se discuta su pertinencia. Finalmente, también se ha cuestionado su propio cuerpo conceptual: por ejemplo, *el método* – visto como gradiente de la escuela tradicional autoritaria y disciplinadora- ha sido proscrito de su vocabulario científico, pese a los argumentos fundados de especialistas como Edelstein (1974; 1996) y Davini (2008).

Este sucinto diagnóstico, nos obliga a pensar la reconstrucción del saber didáctico teniendo en cuenta la revisión de su cuerpo semántico, el rescate de sus ejes paradigmáticos y el sentido holístico recuperado desde su historia.

Litwin (1995) ha señalado la necesidad de una nueva agenda para el saber, preservando la *práctica de la enseñanza* como el objeto de estudio de la Didáctica. Aunque al respecto, se habilita un interrogante básico.

### ¿Qué entendemos por *práctica*?

Hace medio siglo Schwab (1974) señalaría que el campo educativo se encontraba moribundo por “una inveterada, no cuestionada, y errónea confianza en la teoría” (Schwab, 1974: 1) y una huida del campo de la *práctica*.

Según el autor, la *teoría* implica el conocimiento de verdades estables y universales: al señalar, por ejemplo, que el calor dilata los cuerpos, ese principio puede *aplicarse a todos los cuerpos*. Pero al referirse a las prácticas sociales no podemos resolver todos los problemas y conflictos entre los hombres o los grupos humanos *aplicando* un único principio universal. La *práctica* se desarrolla en contextos reales y siempre implica las *interacciones* socio- históricamente situadas. Concebimos la teoría como el mundo de ideas y especulaciones de orden general; la práctica en cambio se ejerce en el mundo de la vida en el que se enfrentan situaciones particulares de intercambios que implican deliberación ante situaciones conflictivas, elección de posibilidades, toma de decisiones y

acciones concomitantes. Las categorías aristotélicas de teoría y práctica han sido retomadas y reinterpretadas durante el último siglo por filósofos (Habermas, 1989; Bernstein, 1971; Arendt, 2005; entre otros) y por pedagogos, entre los que se destacan Carr (1993), Grundy (1991), Kemmis (1988).

En este sentido, Carr (1993), siguiendo a Habermas, niega la dicotomía entre teoría y práctica, (teoría-praxis) porque -en una síntesis muy apretada de su extensa argumentación- alega que no sólo los teóricos construyen teoría ya que los prácticos (profesores y maestros) también han elaborado ideas arraigadas en su propio habitus y enlazadas a las concepciones de su misma formación. Por eso más que imponerle al docente otras teorías, como verdades absolutas, propone que los prácticos -desde sus propias perspectivas- pongan a prueba las teorías de los especialistas y las confirmen o las transformen en la realidad del aula desde la reflexión sobre la acción. “Siendo *teorizadas* las prácticas adquieren sentido y siendo practicadas las teorías cobran importancia social, histórica y material” (Kemmis, 1993:31). La praxis, es entonces este espacio de articulación de teoría-práctica, en la que ambas se impactan mutuamente y reconstruyen los saberes teóricos y prácticos. De esta manera, el concepto de *praxis* entrelaza teoría y práctica en forma dialéctica. Coincido con esta perspectiva que concibe a la enseñanza como una *praxis (práctica y teoría)* es decir, *una práctica iluminada por la teoría en una permanente articulación transformativa*.

Sin embargo, esta propuesta de los pedagogos críticos si bien resuelve la dicotomía teoría- praxis reconociendo la necesidad de mantenerlas entramadas en cualquier acción educativa a través de la reflexión, mantiene fuera de ese todo articulado a otra categoría aristotélica: la *poiesis*. Los pedagogos críticos, siguiendo la concepción aristotélica, conciben que la *poiesis* supone la *fabricación* de productos de acuerdo a *ideas* preconcebidas. Por ejemplo, la construcción de un puente (incluida dentro de la *poiesis*) requiere previamente un diseño, una previsión de riesgos, un cálculo de materiales, ideas todas que luego son llevadas a la práctica en la fabricación y cuya resultante, el puente, puede ser comparado con las ideas del diseño. Por eso la educación no entraría en el ámbito de la *poiesis* porque no es posible *fabricar* un hombre de acuerdo a ideas preconcebidas. Grundy (1991) enrolada en esta corriente, “afirma que la acción educativa vista como *poiesis* (fabricación) transforma al alumno en material manipulable y a la educación en manipulación” (Pruzzo, 2015: 88). Pero en nuestra perspectiva, el docente no “fabrica” ni manipula sujetos, pero sí fabrica herramientas, dispositivos, andamiajes para el aprendizaje. De esta manera se integra la *poiesis* aristotélica a la enseñanza y quedan articuladas teoría, práctica y *poiesis*. La fabricación de herramientas para el aprendizaje, insertas en un tiempo y un espacio cultural- las TICs- se incorporan al campo de la Didáctica, como estaban incluidas en su génesis histórica.

Se las concibe formando parte de su estructura científica como *mediadores* de la enseñanza y de esta forma, incorporadas a los interrogantes de las investigaciones sobre la enseñanza.

### **Aspectos metodológicos**

En este marco, nuestro problema se concentra en las prácticas irrelevantes, aquellas que, en oposición a la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Litwin, 1998; Porta, 2006; Migueles, 2012), no impactan en el buen aprendizaje, en la generación y reconstrucción de significados, en la autonomía moral. La enseñanza irrelevante no se responsabiliza de las construcciones de los estudiantes y puede incluso obstaculizar el aprendizaje o inducir a errores post-instruccionales (Pruzzo, 2008). Por eso decidimos analizar las prácticas de la enseñanza en el nivel medio para detectar y describir las características de la enseñanza irrelevante y los obstáculos que plantea al aprendizaje. Hemos adoptado un abordaje interpretativo desde la Investigación Acción que enfoca tanto la comprensión de los intercambios en el aula como la reflexión e implementación para la mejora.

Esta investigación didáctica ha encontrado un ámbito propicio de desarrollo en las *Prácticas del Profesorado* que ahora aparecen desde 1° año del cursado y en las que hemos introducido dos innovaciones metodológicas: las Ayudantías y el D.A.C.- Dispositivo de

Análisis de Clases- (Pruzzo, 2002). Las Ayudantías (Pruzzo, 1999) consisten en la inserción de estudiantes del profesorado en escuelas primarias y secundarias como Ayudantes de los profesores, despojados de la postura pasiva de observadores críticos de las docentes. Son Ayudantes que apoyan la tarea del docente a cargo, creando mediadores, evaluando las concepciones personales de los estudiantes; realizando la evaluación de procesos, o cualquier otra tarea que les deriva el Profesor de la asignatura. En este rol privilegiado, las Ayudantes elaboran tanto sus Registros de observación participante como los D.A.C.: graban las clases que luego desgraban y analizan pública y cooperativamente. Este sería el primer eslabón de la investigación-acción: la búsqueda de la mejora implica necesariamente una lectura sobre la realidad del aula. Se incorpora, así, una nueva herramienta metodológica para la recogida de información: los DAC que dan sostén escrito al discurso del aula y permiten su relectura y el análisis de las interacciones sociales en su seno. Constituye también un cambio en el enfoque epistemológico porque incorpora la reflexión sobre la acción. Esa reflexión se alumbraba desde la teoría en una verdadera praxis que puede confirmar o cuestionar la práctica para sustentar la planificación en un nuevo eslabón de la IA. En síntesis, en la primera etapa de las Prácticas pre-profesionales, las estudiantes que cursan las Prácticas elaboran los DAC y ese material es analizado por estudiantes y profesores

teniendo en cuenta las interacciones en el aula, los contenidos desarrollados y las mediaciones tecnológicas en la articulación de teoría-práctica-poiesis. Los aportes de la reflexión crítica son tenidos en cuenta para planificar una nueva etapa de prácticas, aspecto que no se aborda en este trabajo. El cuerpo empírico de esta investigación se conforma con los DAC elaborados por veintiún (21) estudiantes del profesorado durante su estadía en escuelas de nivel medio y sus aportes reflexivos.

Recortamos como unidad de análisis en el material empírico de cada Ayudante una secuencia didáctica grabada teniendo en cuenta tanto de las actividades discursivas del docente que enseña, como de las actividades discursivas de los alumnos que aprenden, es decir, la *interacción* de los sujetos. Delimitamos nuestro análisis a las dimensiones de la enseñanza que obstaculizan el aprendizaje y pueden provocar errores posinstruccionales (Pruzzo, 2015). A partir del corpus empírico se construyeron las categorías que permitieron clasificar las prácticas teniendo en cuenta las interacciones discursivas; las relaciones con el saber que se enseña y las mediaciones tecnológicas teniendo en cuenta la construcción de significados y las actividades de los sujetos.

## **Las interacciones discursivas en el aula: el enfoque heteroestructurante de la enseñanza**

Las prácticas de la enseñanza se entienden como *interacciones* vivas, dinámicas, cambiantes entre hablantes y oyentes con la intencionalidad de acceder a la comprensión de saberes legitimados por la sociedad. Pero esa comprensión debe entenderse como construcción de significados contextualizados. Vigotsky (1964) aclaró la diferencia entre *significado* y *sentido*. Mientras que un diccionario puede presentar el significado, más o menos estable y preciso de una palabra, el sentido depende del contexto que la contiene, y puede cambiar en distintos contextos. Vigotsky ejemplifica esta diferencia en la fábula “La cigarra y la hormiga” en la que la cigarra se burla de la hormiga que trabaja acumulando el alimento para el invierno, mientras ella se divierte:

*Las últimas palabras de la fábula... constituyen un buen ejemplo de la diferencia entre sentido y significado. Las palabras “ve y baila” poseen un significado definido y constante, pero en el contexto de la fábula adquieren un sentido mucho más amplio... Significan, por un lado “Diviértete” y por otro “Perece”. Este enriquecimiento de las palabras a través del sentido que les presta el contexto es la ley fundamental de la dinámica de su significado. Un vocablo en un contexto significa más y menos que la palabra aislada: más, porque adquiere un nuevo contenido; menos porque su significado se ve*

*limitado y disminuido por el contexto (Vigotsky, 1964:158).*

Bajtin (2002) coincide con esta concepción señalando que los enunciados del discurso carecen de significado fijo porque están vinculados específicamente a valores, concepciones, e ideologías propios de su contexto sociohistórico y material. El discurso del aula, está inmerso en una compleja situación social en la que cada enunciado se inserta y se conecta con otros enunciados, otras múltiples voces cargadas de valores y que al exteriorizarse interpelan a los estudiantes buscando su respuesta.

Por lo tanto, nuestro análisis toma en cuenta estas interacciones discursivas siempre cargadas de *sentido*, y hemos constatando un empleo generalizado -en la totalidad de las clases grabadas- de la conversación como estrategia de enseñanza, que los profesores suelen denominar *conversación dialogada*. Pero el diálogo implicaría una relación dinámica de hablantes y oyentes que se alternan en sus roles.

*Las fronteras de cada enunciado se determinan por el cambio de los sujetos discursivos, es decir por la alternación de los hablantes... Este cambio de sujetos discursivos se observa de una manera más simple y obvia en un diálogo real, donde los enunciados de los interlocutores (dialogantes) llamadas réplicas se sustituyen mutuamente... Cada réplica posee una conclusión específica al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la cual se puede adoptar otra posición (Bajtin, 2002: 260-261).*

Pero en nuestros DAC estas conversaciones carecen del formato de diálogo así concebido porque no se verifican alternancia de los hablantes, y más que réplicas encontramos una búsqueda a veces infructuosa de “la respuesta esperada”, la respuesta correcta, la única aceptada. Por lo tanto, se establece una ficción de diálogo que encubre un modelo transmisivo de enseñanza con un hablante que posee el cuerpo del saber y el poder de ir aceptando o ignorando las respuestas de los otros, los estudiantes. Ya Bajtin había señalado que en el diálogo el “hablante no espera una comprensión pasiva, que tan solo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que quiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, etc.” (Bajtin, 2002: 258). Nuestros estudiantes manifiestan una comprensión pasiva que reproduce ideas de una cabeza ajena y que son las esperadas por la autoridad docente.

Este tipo de intercambios discursivos presenta limitaciones severas cuando se generalizan las preguntas convergentes que buscan una respuesta predeterminada (la que conoce el adulto) a veces con insistencias dolorosas cuando los estudiantes no aciertan. En estos pseudo-diálogos el único hablante es el docente y los alumnos permanecen en actitud pasiva de oyentes o espectadores. Se ha perdido la comunicación, el riel del aprendizaje, y se obtienen respuestas monosilábicas o palabras sueltas, que son emitidas

por algunos pocos alumnos, dejándose abandonado en sus diferencias al resto de los estudiantes. Por eso, este modelo discursivo no lo incluimos como diálogo sino como interrogatorio semejante a las preguntas que puede formular el poder policíaco. Este monopolio oral que resta autonomía a los estudiantes se reitera en cuestionarios escritos presentados como Trabajos Prácticos, y que los alumnos completan con copia casi textual de las fotocopias. En este sentido, decimos que predomina en la enseñanza un enfoque *heteroestructurante*, propio de las construcciones metodológicas expositivas que se han criticado durante mucho tiempo por su tendencia a pensar al alumno como recipiente a llenar, en una concepción bancaria del aprendizaje. En esta perspectiva se considera que la influencia externa determina el aprendizaje, por eso se denomina heteroestructurante, opuesto al autoestructurante (aprendizaje autónomo) y al interestructurante (basado en la interacción). Para el enfoque heteroestructurante el aprendizaje es una resultante de la transmisión de saberes desde el mundo adulto; para el autoestructurante, cada sujeto construye el conocimiento desde sus propias concepciones y su propio esfuerzo. Para el modelo interestructurante el aprendizaje surge en una situación contextualizada de intercambios sociales en la que el adulto tiene el lugar privilegiado de organizarlo e implementarlo, custodiando el aprendizaje desde la evaluación.

El siguiente caso, extraído de un DAC, ejemplifica *las mediaciones discursivas heteroestructurantes* en el desarrollo de una Unidad curricular de Física del secundario, y que es representativo de los DAC analizados. El mismo, expone una estrategia de enseñanza irrelevante que no logra impactar en el aprendizaje:

*Docente: - ...vamos a empezar a trabajar con un tema nuevo...y les quería preguntar... vieron que en esta época, sobre todo a las chicas que tienen pelo largo... ¿qué les parece a ustedes que pasa cuando se nos airea el pelo? Silencio. – ¿Qué es airearse el pelo?*

*Alumno: ¡se infla! (Protocolo 13- D)*

Después de un lago intercambio de respuestas no esperadas por el docente, en la que se habla del pelo crespo, del aire, de la energía eólica, la profesora abandona el ejemplo sin llegar a la respuesta esperada (*la electricidad*) y pregunta:

*D: -¿Qué será ese ruidito que sienten cuando se sacan la ropa?*

*A: -electricidad.*

*D: -¡Muy bien! Vamos llegando... y ¿de dónde viene la electricidad?*

*A: -estática*

*D: electricidad estática... ¿de dónde viene? Silencio. – ¿Qué relación tiene esto con el viento? Silencio. -¿Qué les parece? De dónde viene la electricidad. Silencio.- ¿La tenemos en el pelo?*

*A.: no... del viento.*

*D: ¡del viento! ¿El viento qué les aporta?... El viento lo que hace es cargar el cabello con determinada electricidad que se llama estática... que es lo que provoca que después cuando nos sacamos la ropa o algo así, sintamos ese ruidito, que no son otra cosa que las cargas que quedaron en el cabello cuando se cargaron con el viento, por ejemplo. Salimos afuera, el viento cargó el cabello con determinada carga...*

*A.- ¡Con el televisor y la pantalla de la computadora también!*

*D:- ¡Exacto! entonces fíjense que ustedes me están hablando de que tiene que existir una fuente ¿sí? Que cargue con electricidad estática, en este caso, el cabello. ¿Cuál es la fuente en este caso?*

*A:- La remera.*

*A:- El viento.*

*D:- El viento. Esa puede ser la fuente. ¿Qué pasa con las fuentes? Es la que genera, la que da esa electricidad estática ¿Cuál va a ser el receptor en este caso?*

*A:- El pelo.*

*D:- Siempre que haya este tipo de electricidad dando vuelta, va a haber una fuente, aunque nosotros no lo podamos reconocer. Va a haber un medio por el cual se traslada esa electricidad estática ¿Está? En el medio de todo esto va a haber cargas positivas y negativas que van a ser las que se transfieren de un lugar a otro... Ahora vamos a hacer una experiencia frotando un globo con un trapo (Protocolo 15D).*

Inmediatamente la docente les reparte material y pide que froten los globos con el paño. Se revientan los globos, hay risas y gritos. La docente les pide que describan lo que han visto. Como no le contestan, la docente expone las conclusiones:

D:- Bueno, lo que hicimos fue frotar el globo con un paño... Acuérdense que estábamos hablando de las cargas... escúchenme... tengo que ponerles una nota para el tercer trimestre. Si no me dejan hablar, qué nota voy a ponerles... ¿Qué pasa con las cargas?...

Sigue el desorden. Nadie contesta. Toca el timbre.

D:- ...la próxima clase les traigo globos... sorpresitas (Protocolo 15D).

Las preguntas convergentes del docente que siguen una estructura inductiva (partiendo de los casos hacia el concepto) no consiguen convocar la respuesta esperada y a veces tampoco una respuesta. Los silencios reiterados son otro indicador de la ausencia de un diálogo entre hablante y oyente por la carencia de cambio entre los sujetos discursivos. Silencios, falta de réplica y un juego de acertijos aislados impiden una visión integrada del fenómeno físico presentado.

Si bien en la actualidad los docentes no emplean la metodología expositiva en el secundario el interrogatorio, que la ha reemplazado, sigue apelando a la transmisión de saberes a un grupo

espectador pasivo que va soltando grajeas aisladas de saber cotidiano. A tal punto se ha perdido la oralidad del estudiante que hasta la simple comprensión de artículos periodísticos, películas, videos, son acotados tras las preguntas de un docente que parece querer extraer como sea, la respuesta *correcta*, su propia interpretación de lo leído, su propia construcción de sentidos y significados. No existe ya la *lección oral* del alumno -con sus antiguos sesgos a veces memorísticos- pero tampoco la posibilidad de *hablar* sobre un tópico más allá de la respuesta esperada. En síntesis, un modelo adultocéntrico con pérdida de la comunicación, aun cuando discursivamente se enaltece la autonomía del sujeto del aprendizaje. Esta actitud, muy generalizada, se ha naturalizado a tal punto que cuando los docentes analizan estas prácticas las evalúan muy positivamente aunque en esa reflexión está ausente el alumno y su aprendizaje, como si fuera posible detectar la buena enseñanza *al margen de lo que aprende el joven, lo que hace el joven, lo que siente el joven*. Por eso, coincidimos con la voz de alerta, que sobre el particular, expresara Elichiry (2010):

*De esta manera se propone alertar sobre la persistencia de una modalidad de escolarización basada en la "transmisión" y el "recitado" como modelos centrales de la comunicación* (Elichiry, 2010: 13).

Los docentes no desconocen las críticas a los enfoques transmisivos desde la teoría, pero no logran articularlos en su práctica que mantiene la concepción heteroestructurante del aprendizaje.

## Las relaciones con el saber: la banalización del saber académico

Llamamos banalización del saber a los intercambios entre docentes y estudiantes estancados en los saberes del alumno con un enfoque inductivista que no progresa hacia el contenido académico-curricular.

El caso descrito, sobre enseñanza de la electricidad, es representativo de la puerilización del saber académico con una presentación anclada en el contexto cotidiano y prescindiendo del saber académico. Esta enseñanza obstaculiza el aprendizaje de conceptos científicos. Según Vigotsky (1964) todo concepto *evoluciona* desde niveles contextualizados -asidos a las características concretas de los objetos- hacia su progresiva desvinculación del contexto conquistando la abstracción. En nuestro caso, la docente se detiene en las concepciones cotidianas de los jóvenes, asidos al contexto situacional (el cabello; la ropa; el viento) sin poder ayudar a la conquista de la abstracción: el aprendizaje del concepto científico de electricidad. Más aún, el interrogatorio fragmentario puede orientar la construcción de errores post instruccionales:

D: -¡Muy bien! Vamos llegando... y ¿de dónde viene la electricidad?

A: -estática

D: electricidad estática... ¿de dónde viene? **Silencio.** – ¿Qué relación tiene esto con el viento? Silencio.

-¿Qué les parece? De dónde viene la electricidad. Silencio.- ¿La tenemos en el pelo?

A.: no... del viento.

D: ¡del viento! ¿El viento qué les aporta?... El viento lo que hace es cargar el cabello con determinada electricidad que se llama estática...

La secuencia puede dar lugar a pensar que la electricidad viene del viento reforzando saberes cotidianos que pueden inducir errores post instruccionales, es decir aprendizajes de nociones erróneas (Pruzzo, 2015) pero originadas en la enseñanza.

*La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa. De este modo los resultados del estudio psicológico del niño pueden ser aplicados a los problemas de la enseñanza de un modo muy diferente al considerado por Piaget (Vigotsky, 1964: 101).*

Las nuevas concepciones psicológicas asignan a la enseñanza un rol fundamental en el desarrollo del sujeto por su marcada influencia en las funciones intelectuales superiores: “la atención deliberada, la memoria lógica y la abstracción y la habilidad para comparar y diferenciar” (Vigotsky, 1964: 99).

En este sentido se puede retomar la diferenciación que establece Wertsch (1985) entre la conversación compleja que está repleta de pensamiento y activa las funciones intelectuales y la habladería diaria que simplemente trata de temas sin introducir ideas o generalizaciones.

Como vemos en el caso de la enseñanza de la electricidad, no hay elementos en las interacciones que activen la atención deliberada pero tampoco la memoria lógica porque está comprometida la misma comprensión de la temática.

Estamos frente a la problemática planteada por Cazden (2010) sobre cómo los seres humanos logran el encuentro de las mentes. Porque la enseñanza para el aprendizaje implica necesariamente el encuentro de las mentes, concebido por Unamuno, como el espacio neumatólogico en el que se encuentran las conciencias... un espacio habitado por las voces múltiples de los otros y entre las que debe incluirse la de los científicos.

*Ms Naughton discute a favor de la necesidad y complementariedad de dos estrategias pedagógicas: primero “establecer conexiones construyendo sobre lo familiar...; segundo “desbloquear lo extraño” (Cazden, 2010: 62).*

Es decir, lograr la difícil articulación entre la mochila virtual que carga cada niño (repleta de las voces familiares) y la de su propio docente, encargado a la vez de “desbloquear lo extraño” para representar el saber académico de modo que el estudiante pueda entramarlo con lo familiar. Nuestra investigación estaría señalando que los docentes han escuchado las nuevas voces de los especialistas que ponen el acento en la necesaria adecuación a

las ideas previas de los estudiantes, pero no han podido plantearse las formas de “desbloquear lo extraño”, las formas de acceso a los contenidos curriculares que deben ser aprendidos. Por lo tanto los estudiantes quedan estancados en sus saberes previos sin conquistar el saber académico.

El uso indiscriminado del interrogatorio bloqueante, el estancamiento en los conocimientos cotidianos y la carencia de fuentes bibliográficas donde ampliar el material obstaculizan el aprendizaje del conocimiento académico, dejando a los jóvenes excluidos del saber curricular y limitados a sus propios saberes intuitivos. Debemos recordar que la exclusión social comienza siendo exclusión de los cuerpos del saber legitimados por una sociedad.

### **La pérdida de la comprensión**

El caso presentado ofrece también otra característica muy común en nuestros D.A.C.: la notable fragmentación del conocimiento. Sólo se presenta el nombre de seis conceptos a lo largo del módulo de 80 minutos: electricidad- estática- cargas negativas –cargas positivas; fuente y receptor. Esos conceptos sólo se mencionan como etiquetas o nombres, no como conceptos representativos de clases de objetos o fenómenos que, a pesar de sus diferencias, tienen alguna característica común que permite reunirlos en una categoría abstracta, como serían la de mamífero, número, electricidad. Recordamos las palabras de Vigostky (1964) en su estudio sobre el desarrollo

de los conceptos: “Los conceptos no descansan en la mente como guisantes en sus vainas, sin ningún enlace entre ellos... no podrían existir los conceptos separados, como tales, puesto que su verdadera naturaleza presupone un sistema” (Vigotsky, 1964: 125). Luria (1984) señalaría que una palabra (electricidad, por ejemplo) se torna significativa cuando se introduce en sistemas complejos de enlaces y relaciones abstractas de manera que introduce fenómeno al que se refiere, en una determinada categoría de sistemas conceptuales. Este aspecto, es justamente un punto de encuentro con Piaget (1984) para el que un concepto no podría existir sino en función de los elementos a los que se opone y a los que es semejante: el número tres se *diferencia* de los conjuntos que tienen más o menos elementos, y a la vez *incluye* cualquier conjunto que agrupa tres objetos o fenómenos. Por eso cada número toma su significado “dentro de la sucesión de los números engendrada por la operación más uno” (Piaget, 1984:45). Una característica muy generalizada de nuestras grabaciones es la proliferación de conversaciones sobre los contenidos curriculares reducidos a palabras o rótulos sin relaciones que los articulen y que a la vez les otorgue significado. En nuestro caso, por ejemplo, no quedan aclarados los nexos entre electricidad, carga, fuentes. Aparecen estos rótulos como “guisantes en una vaina”, sin relación ninguna.

Por eso, describimos esta situación de enseñanza como *pérdida de la comprensión* (por parte de los estudiantes) porque se desentiende de la construcción de significados y a la vez esclarece la pérdida de la *evaluación formativa* (por parte de los docentes) que no detectan los obstáculos en el aprendizaje para brindar apoyo contingente. En estos casos, los profesores parecen haber perdido la posibilidad de “leer” la falta de comprensión de los estudiantes y la evaluación mantiene su poder clasificador de los resultados pero sin anclaje en el aprendizaje. En una de nuestras primeras investigaciones hemos denominado didáctica ingenua aquella que no vincula enseñanza con evaluación certificando el fracaso escolar y de esta manera perpetúa la injusticia social de mantener a amplios sectores sin acceso al conocimiento (Pruzzo, 1997). Esta perspectiva ingenua es una forma de discriminación solapada que se inserta en el mismo acto de enseñar y que constituye uno de los más serios problemas políticos de la enseñanza. Si la evaluación no se emplea como custodia del aprendizaje, el mundo adulto ignora que los estudiantes no han aprendido y leen la situación como distracción o indiferencia fortaleciendo las diferencias y estancando a sectores vulnerables en el no-aprendizaje. Esta categoría que estamos analizando representa, además, un indicador de una concepción de enseñanza que desvincula teoría y práctica: los docentes no ignoran la teoría de la evaluación aunque no pueden incluirla en su práctica. La pérdida de la

comprensión está inserta en la misma ficción de diálogo porque la esencia del mismo, con las réplicas esperadas y la alternación de los hablantes, es la búsqueda de la comprensión, el encuentro subjetivo para crear significados y sentidos.

Diría Bajtin que se ha perdido “el papel activo del *otro* en la comunicación discursiva” (Bajtin, 2002: 259). Por eso la Didáctica no puede obviar estos indicadores de enseñanza irrelevante, enseñanza que no favorece los aprendizajes.

### La pérdida de la experiencia

Para esclarecer el rol activo del sujeto que aprende, retomamos el concepto de *experiencia* (Pruzzo, 2015) como fundante de cualquier aprendizaje relevante y significativo de nuestros estudiantes diferenciándolo de la *actividad*, concebida como tarea rutinaria y mecánica que no compromete el entendimiento: una copia puede realizarse pensando en otra cosa, por ejemplo. La *experiencia* implica que se ha establecido una estrecha relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento ubicado en su exterior.

Según Larrosa (2009) la *experiencia* sigue dos principios. El principio de *alteridad*, supone que la misma se produce cuando algo acontece *fuera* del sujeto aunque, sin embargo, el lugar de la experiencia es el *interior* de ese sujeto. El principio de *reflexividad* de la experiencia implica un movimiento de ida y vuelta entre el exterior y la

propia subjetividad enriquecida. Es como un pasaje del sujeto hacia el exterior y lo que acontece afuera retorna afectándolo en su propio ser.

*La experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que pienso, en lo que siento, en lo que sé, en lo que quiero, etc.* (Skliar y Larrosa, 2009:17).

Le experiencia, en fin, vista como entramado de sentimientos y cognición, puede anclar en la memoria y quedar disponible para su uso funcional. Implica un acontecimiento que reclama la atención, convoca deseos, activa imágenes, y exige al entendimiento, en fin, moviliza las funciones intelectuales superiores así como sentimientos y emociones. Nada semejante se desata en las aulas de nuestros testimonios, donde cada cual “atiende su juego” como en la vieja ronda de Don Pirulero. El docente como actor ajeno al espectador; los espectadores imperturbables, sumidos en la pobreza de experiencias. Todo pasa a su alrededor pero nada “les” pasa.

En nuestro caso de la clase sobre *electricidad* los estudiantes que tiran los globos como pelotas o los revientan; no han vivenciado una *experiencia* aunque participan de una actividad. Como dijera el viejo maestro Víctor Mercante a principios de siglo:

... el aula ha llenado su misión: debe desaparecer, porque el aula será siempre una sala de **audición**, nunca de experimentación y práctica... se requiere un aula ambiente, provista de todo el material de trabajo para el estudio sistemático de las asignaturas... es decir, reemplazar el aula por la sala de geografía, por la sala de escritura, por el laboratorio de historia, de física... (Mercante, 1918: 5).

El aula sigue siendo una sala de audición donde prevalece el verbalismo con el ropaje de diálogo y la carencia de experiencias que implicarían el rol activo del que aprende. Ante esta situación, es necesario aclarar que si bien la experiencia es un fenómeno subjetivo y particular, el docente es que puede imaginar posibilidades para desatlarla, idear mediadores y mediaciones, leer el impacto y sobre todo, diferenciar *actividad* rutinaria de *experiencia* y actuar en consecuencia.

### **La pérdida de los mediadores tecnológicos**

Llamamos mediadores tecnológicos a todos los dispositivos materiales a los que pueden recurrir el docente o los que puede crear en su práctica de enseñanza para favorecer la construcción del conocimiento: libros, pizarras individuales, mapas, instrumental de laboratorios, museos escolares; hasta los más modernos medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación. Esos dispositivos también tiene una característica contextual: pertenecen a la cultura de cada época.

Comenio en el siglo XVII ideó el primer libro ilustrado para enseñar a leer y escribir y entendió la Didáctica como un arte y una ciencia, articulando teoría, práctica y producción de mediadores (poiesis) para ayudar a aprender.

Los dispositivos no sólo son representaciones manipulables del saber a enseñar (por ejemplo, ábacos, laboratorios, software) sino también permiten andamiar el aprendizaje: crean andamios –soportes- que le permite a los estudiantes progresar desde sus propias mochilas de ideas cotidianas hasta la construcción de los saberes académicos.

Son representativos de la cultura de su tiempo y por eso son excelentes articuladores entre la cultura social, la cultura escolar, la cultura personal experiencial. Nuestra época, por ejemplo, con la rápida proliferación de la tecnología digital, la presencia de redes informáticas y dispositivos tecnológicos impone también sistemas diferentes de conformación de subjetividades: formas de interacción a distancia; supremacía de lo sensorial y dinámico sobre lo simbólico verbal; fascinación de la imagen reemplazando la palabra; ambientes ensordecedores y rítmicos frente al silencio de aulas; dispositivos tecnológicos, frente al lápiz y papel.

Sin embargo, nuestro material empírico revela una marcada carencia de dispositivos mediadores: ni los de esta cultura, ni los de otras épocas. Falta el libro, reemplazado por hojas fotocopiadas; no se visitan laboratorios,

ni se interactúa con el instrumental científico; las PC individuales quedaron obsoletas y en desuso en las escuelas carenciadas; no hay imágenes, ni proyectores. En algunos DAC hemos constatado el empleo de películas que nunca alcanzan a ser vistas en su totalidad en el horario escolar. Reina el verbalismo.

En nuestra Introducción presentamos una concepción de enseñanza que se compromete con el aprendizaje amalgamando teoría-práctica-poiesis. Pero estas prácticas aparecen despojadas de la reflexión teórica sobre acción, empobrecida por la falta de andamiaje del aprendizaje y resultan eminentemente verbalistas.

La escuela anclada en otro siglo en plena época tecnológica, aislada de las nuevas infancias y adolescencias y de su cultura existencial.

## Discusiones

Litwin (1995) identifica las buenas configuraciones didácticas como aquellas que orientan la construcción de conocimientos y se comprometen moralmente con el aprendizaje. Sin embargo, hemos detectado que las reflexiones realizadas por los docentes sobre sus propias prácticas suele hacerse al margen de los *aprendizajes de los alumnos*. Nuestra investigación presenta categorías teóricas que pueden habilitar nuevas miradas para la reflexión sobre las prácticas,

de modo de desocultar estrategias de enseñanza irrelevante y *transformarlas*. Los constructos teóricos iluminan también, nuevas discusiones respecto a los postulados de los pedagogos críticos sobre la existencia de restricciones ideológicas (Carr y Kemmis, 1988) que bloquean la reflexión del docente y que impedirían generalizar la imagen del docente como *profesional reflexivo*. Desde nuestra perspectiva, esas restricciones culturales estarían vinculadas a los procesos de *capacitación docente* como formas de imposición de modelos teóricos que no se entran en las concepciones previas de los docentes y por lo tanto pueden recitarse, pero no logran comandar las prácticas de enseñanza con lo que superviven los modelos transmisivos y verbalistas. Tampoco impactan en la conformación de una cultura docente colaborativa capaz de someter las prácticas a una reflexión pública y cooperativa. Estas severas limitaciones podrían superarse si se lograra cambiar el rumbo de las capacitaciones actuales: en lugar de transmitir *teorías*, incluirse en las *prácticas* a través de la investigación acción, para evaluar reflexiva y colaborativamente la enseñanza a partir del aprendizaje de los estudiantes y comprometerse con su efectiva transformación.

## Conclusiones

Nuestra investigación enfoca el objeto de estudio de la Didáctica -la práctica de la enseñanza- en una dimensión política que se compromete con el aprendizaje. Por eso consideramos que frente a la enseñanza

relevante definida por las buenas configuraciones didácticas, nos tiene que convocar para el estudio la enseñanza irrelevante que al perder la evaluación educadora no logra leer el estancamiento del aprendizaje. Y en ese caso podemos hablar de la escuela fracasada (Alliaud y Antelo, 2008) la escuela que deja abandonado al sujeto negándole las posibilidades de aprender. A partir del análisis de los intercambios discursivos en el aula hemos caracterizado cinco dimensiones de la enseñanza irrelevante: las mediaciones discursivas heteroestructurantes (centradas en un diálogo ficcional sin alternación de roles, y de carácter transmisivo); la banalización del saber (centrada en la cultura experiencial del alumno sin progresar hacia la cultura académica); la pérdida de la comprensión (centrada en la presentación de *etiquetas* sin permitir el acceso a la descontextualización conceptual); la pérdida de la experiencia (caracterizada por la carencia de rol activo del que aprende) y la pérdida de los mediadores tecnológicos (caracterizada por el empobrecimiento de los dispositivos de andamiaje).

En síntesis, una enseñanza que ha perdido al sujeto y no se compromete con el aprendizaje, ni lo custodia a través de la evaluación, por lo que no detecta los obstáculos y habilita el fracaso. El reconocimiento de las dimensiones de la enseñanza irrelevante brinda nuevas herramientas intelectuales para reflexionar sobre la práctica y puede permitir a docentes y estudiantes comprometerse con la mejora. De ahí, la riqueza que se habilita desde las *prácticas* curriculares para la *investigación* sobre la enseñanza que, mientras enriquece la formación y profesionalización docente, favorece la *producción de conocimiento didáctico*.

De esta manera podríamos aportar al cambio educativo y evitar que, inmersos en los discursos de la mejora, olvidemos que no hay mejora si no pasa por el aprendizaje del alumno; que no hay política educativa exitosa, si no pasa por el aprendizaje de las mayorías y que no se preserve la democracia cuando se ignora la cantidad de niños y jóvenes al margen del aprendizaje.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Profesora en Filosofía y Pedagogía.

Investigadora Categoría I. Res. N° 16 SPU y Res. N° 24 SCyT. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1998 y continúa.

<sup>2</sup> Palacios (1978) señala a Comenio como fundador de la “escuela tradicional”. Lo presenta como partidario de castigos corporales; de manuales escolares que aíslan a los niños de su realidad y de metodologías que dejan a los alumnos en total pasividad. Sin embargo, Comenio (1976), en su obra, critica los castigos; incita a enseñar desde la investigación de la realidad y alienta el aprendizaje activo. Palacios, en realidad, no cita como fuente a Comenio sino a Snyder (1974). Se infiere que no ha leído al autor que critica. Para ampliar, véase Pruzzo (2015).

<sup>3</sup> Kemmis (1993), por ejemplo, concibe la teoría como razonamiento científico, el que hoy llamaríamos *la ciencia pura*, diferente de la *ciencia aplicada*. En este sentido critica a quienes consideran a la Ciencia de la Educación como *ciencia aplicada* que emplea los fundamentos teóricos de otras disciplinas como la Psicología, la Sociología, etc. La concibe, en cambio, productora de sus propios fundamentos en una relación dialéctica entre teoría y **práctica**.

## Bibliografía

AGUIRRE LORA, M.E. (2001). “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1 México. En [www2.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/Lora/contenido-lora.html](http://www2.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/Lora/contenido-lora.html).

ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2008). “El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes”. En Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.

ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2006). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XX*. Barcelona, España: Graò.

BAJTIN, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BÁRCENA, F. (2005). *La Experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

BERNSTEIN, R. (1971). *Praxis y Acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid: Alianza Editora.

CAMILLONI, A.; DAVINI, C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. y BARCO, S. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CARR, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*. Sevilla: Diada.

----- (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.

CARR, W y S.KEMMIS. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CAZDEN, C. (2010). “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”. En: *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. ELICHIRY, N. (Comp.). Buenos Aires: Manantial.

COMENIO, J.A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, G. y RODRÍGUEZ, A. (1974). “El método factor definitorio y unificador de la instrumentalización didáctica”, en: *Revista de Ciencias de la Educación*. Año IV, N°12, Buenos Aires.

- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ELICHIRY, N. (Comp.) (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: *La investigación de la enseñanza. I. enfoques, teorías y métodos*. WITTRÖCK M.C. Barcelona: Paidós Educador.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LAJONQUIÈRE, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de Psicoanálisis y Educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LARROSA, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En: *Experiencia y alteridad en educación*. SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- LITWIN, E. (1995). "Prácticas y teorías en el aula universitaria", en *Revista Praxis Educativa*. UNLPam, La Plata, Año I, N°1.
- LURIA, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- MERCANTE, V. (1918). *Metodología especial de la enseñanza primaria. El espíritu de los nuevos métodos*. Buenos Aires: Cabut y Cia. Editores.
- MIGUELES, M.A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.
- OCAÑA, A. y REYES, M. L. (2011). "Aprendizajes Colaborativos y democratización de las relaciones didácticas" en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. La Educación democrática en los nuevos escenarios ciudadanos*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. N° 71, 143- 158.
- PALACIOS, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- PIAGET, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- PORTA, L.; SARASA, M.C. (2006). "Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado". En: *Praxis Educativa*. La Pampa: EDULPam. Año X, N°10.
- PRUZZO, V. (1997). *Biografía del fracaso*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- (1999a). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- PRUZZO V. (2015). *Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas*. Libro electrónico en: <http://www.papelenlanube.com/portal/libros/didactica-general/>
- PRUZZO, V. (Comp.) (2013). *Las Prácticas del profesorado: Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba, Editorial Brujas.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. y NOSEI, C. (2008). "Alumnos que no aprenden Historia: ¿Problema de la Didáctica?" En: *Praxis Educativa*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores. Año XII, N° 12.
- SCHWAB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- SNYDER, G. (1974). "Los siglos XVII y XVIII". En DEBESSE y MIALARET. *Los grandes pedagogos*. Barcelona: Oikos Tau.
- VIGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- WERTSCH, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.



## ***Desarrollo del pensamiento crítico, a través del currículo crítico***

María Guadalupe García Castañeda<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo describe una experiencia significativa sobre el desarrollo del pensamiento crítico, basado en el currículo crítico. Se llevó a cabo con once estudiantes de Comunicación Social y Psicología realizada en una universidad situada en el Norte de Colombia. Se les permitió a los estudiantes analizar recortes de realidad relacionados con las situaciones sociales y políticas que atraviesa Colombia y con sus carreras. Los resultados mostraron que los estudiantes participaron con razonamientos e ideas valiosas en cuanto a la construcción de una nueva patria y un nuevo futuro. Asimismo, reconocieron la importancia de compartir, escuchar y discutir en círculos de reflexión. De la misma manera, se incrementó la fluidez y el vocabulario de los estudiantes.

**Palabras clave:** Pensamiento Crítico - Currículo Crítico.

### **Summary**

This article relies on the development of critical thinking through critical curricula. It was carried out with 11 students of Psychology and Social Communication at a university located to the North of Colombia. Students were allowed to analyze the social and political situations that Colombia is facing. The results showed that they came to new ideas and reasonings of how they can participate as active individuals in a construction of a new country and a better future with their active collaboration through their careers. They also recognized the importance of sharing, listening and discussing the others ideas in reflection circles. Moreover, students increase their fluency and vocabulary in English.

**Key words:** Critical Thinking - Critical Curriculum.

Fecha de recepción: 10/06/16  
Primera Evaluación: 15/07/16  
Segunda Evaluación: 25/8/16  
Fecha de aceptación: 25/8/16

## **Introducción**

Generalmente, en las instituciones de básica primaria, básica secundaria y media académica y las de educación superior se escuchan frecuentemente comentarios acerca de la dificultad generalizada en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Expresiones como “no analizan”, “no comprenden las preguntas”, “no cuestionan” “no sintetizan”; son claramente la muestra de uno de los problemas que está afectando la educación en el país.

Es por esa razón, que a partir de los años 70 aparecen muchas inquietudes sobre el porqué del desempeño intelectual de los estudiantes había desmejorado y a partir de allí, se inician estudios sobre la dificultad de los estudiantes para aprender, para resolver problemas, para analizar situaciones problemáticas y tomar decisiones entre otros. Arons (1976). Asimismo, muestra estrategias investigativas para explorar cuál es el proceso que realizan los estudiantes al procesar la información. Clement (1979).

En la investigación desarrollada por Aguilar (2000) se plantea la idea de que se ha ido perdiendo la creatividad y por tanto la criticidad puesto que existe un nexo innegable entre estas dos competencias. Esta investigación se fundamenta en que en la sociedad actual existe la idea del conformismo, la indiferencia, la apatía por los demás y se vive en una búsqueda continua de la comodidad propia.

Se pretende entonces, que todo se nos dé digerido debido a que el pensar nos da pereza y es causa de aburrimiento.

Por ende, el cuestionarnos acerca de algo resulta problemático y vemos situaciones como la pobreza, la injusticia social, la corrupción, las desigualdades, el racismo y muchas otras como normales. Es así, como pensamos que no se puede solucionar ninguna de estas problemáticas en entes que son dirigidos por otros. Nos tornamos en sujetos pasivos, receptores de información.

Otros investigadores aseveran que la situación es alarmante debido a que los estudiantes presentan déficits en las destrezas básicas cognitivas o carecen de ellas para afrontar la vida cotidiana, la laboral y la estudiantil.

Igualmente, otros estudios evidenciaron que muchos de los jóvenes en las instituciones educativas poseen problemas de comprensión lectora. Estos estudiantes tienen dificultades para analizar, comparar, agrupar, sintetizar, clasificar lo que comprueba que no se desempeñan adecuadamente desde el punto de vista del pensamiento.

Lo anterior se vislumbra en todas las áreas del conocimiento. Es por eso, que estas situaciones deben alertar a los docentes para iniciar procesos investigativos y de cambios en el currículo que propicien la implementación de estrategias que permitan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

La educación colombiana está en la obligación de realizar cambios profundos que posibiliten liderar procesos que conlleven a propuestas de transformación curricular para ofrecer a la sociedad y al país individuos, críticos, con valores, sensibles a las realidades del contexto, capaces de reflexionar y tomar decisiones adecuadas para la resolución de conflictos. "Individuos que puedan constituir su subjetividad para responder a los desafíos socioculturales" Barragán (2007).

Es por eso que se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior contribuyan a realizar esos cambios. Eso implica hacer un tránsito hacia una educación emancipadora que dignifique a los individuos y esto se logrará con la puesta en marcha de currículos críticos, con la reformulación de los planes de estudio y el uso de nuevas metodologías. De la misma manera, el fomentar y propiciar la adquisición de competencias y conocimientos prácticos, el análisis creativo y crítico y la reflexión independiente forman parte de este proceso de transformación.

Desde lo expuesto anteriormente surge el siguiente objetivo:

### **Objetivo general**

Validar el uso de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana en el área de Inglés Específico I de Comunicación y Psicología.

### **Metodología**

El enfoque de esta experiencia es hermenéutico. Las categorías que se emplearon son categorías explicativas, de carácter comprensivo para acceder a la realidad.

El diseño metodológico seleccionado para este trabajo fue el estudio de caso. Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es:

"Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos." Yin (1994, pág. 13).

### **Etapas del Estudio**

#### **Participantes**

Los participantes de este estudio fueron 8 estudiantes pertenecientes a la facultad de Comunicación Social y 3 de Psicología de La Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería, quienes tomaron el curso de Inglés Específico I.

Sus edades oscilan entre los 16 y 18 años de edad. Pertenecientes a los estratos 1 a 4.

### **Diseño de la estrategia acorde al currículo crítico**

El diseño de esta técnica se basó en la propuesta curricular de Quintar (2002) quien toma como punto de referencia el término de presente potencial acuñado por Zemelman. Esta propuesta se refiere a la conciencia histórica como edificación intersubjetiva y subjetiva del presente brindando la posibilidad de que exista la transformación del futuro. Asimismo, en la Didáctica Problematizadora que esta autora plantea, se tienen en cuenta tres elementos:

- Un individuo que está unido a su subjetividad y a su situación histórica.
- Al mismo tiempo tiene su ángulo de razonamiento frente al mundo.
- Existe un mundo simbólico que corresponde a un sistema de significados que configuran la realidad y lo real.

Estela Quintar basa sus postulados en los conceptos de asimilación y acomodación de Piaget y en la construcción social del conocimiento de Vigostky.

Para esta autora argentina el currículo es una planificación que organiza saberes, que indica en que saberes existe la posibilidad de tener en cuenta para abordar determinadas situaciones de enseñanza. La Unidad Didáctica se constituye en un recorrido de enseñanza

y aprendizaje para un determinado tiempo en el que se espera resolver una problemática particular.

La planificación de esta propuesta se trabaja a partir de un eje integrador que parte de recortes de realidad a partir de los cuales se originan los objetivos. Para seleccionar estos recortes se deben tener en cuenta algunos elementos que son: los aspectos problematizadores, los conceptos estructurantes, contenidos disciplinares por área de conocimiento, intención educativa y la evaluación. A su vez estos recortes deben focalizarse los aspectos económicos, políticos y culturales de cada problemática a abordar.

En primera instancia esta autora también propone como método para la problematización los círculos de reflexión que tienen como objetivo el aprendizaje colectivo y el reaprender. El coordinador de este círculo debe generar una pregunta intencionada, orientada al individuo y a su potencialidad para construir problemas de la realidad concreta. Como resultado esta debe tensar al sujeto, su subjetividad, historicidad, realidad, la memoria presente y el futuro.

En segunda instancia, ella habla de la resonancia didáctica en la que a partir de la reflexión se dan espacios objetivos y de mutua afectación generando rupturas en los sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos. Desde la problematización, el coordinador y los integrantes del círculo retornan al grupo la ocasión para tomar conciencia de las eventuales incongruencias entre la lógica de razonamiento en la construcción de

las argumentaciones discursivas en sus diferentes lenguajes, las prácticas de las que estos.

Para que esta resonancia exista es imprescindible abrirse al otro y establecer un diálogo permite observar y observarme, conocer y conocerme. En esta didáctica, no parametral, propuesta por esta autora, la escucha del otro indaga y capta los diferentes registros del lenguaje por los que el individuo comunica contenido, lógica de razonamiento y manera de enunciación de lo que se pretende comunicar.

En este interactuar se develan el mundo existencial del sujeto a la vez que se perciben disonancias cognitivas, contradicciones entre el sistema de creencias y argumentos teóricos se hacen explícitos.

Luego, el círculo de reflexión proporciona en su circulación de ideas, emociones, disposiciones, deseos, expectativas, visiones del mundo produciéndose de esta manera un espacio de resonancia didáctica, un resonar interior que los demás causan en mis esquemas de pensamiento y acción. Este compartir brinda la posibilidad de estar siempre en un despertar epistémico que va más allá del círculo de reflexión.

Por último, la autora menciona la didactografía. Es conocida como un dispositivo didáctico de gran importancia en la didáctica no parametral que coadyuva a la cimentación de conocimiento socio-histórico y cultural.

Este dispositivo brinda la posibilidad de recuperar la dignidad del ser debido a que objetiviza la propia historia y permite a la persona apropiarse del presente en

el que vive, en sus diferentes niveles micro y macro sociales. Existe una transcendencia de lo individual en lo social comprendiendo y aprehendiendo del espacio vital, reconfigurando la comprensión de lo que nos rodea más que asumir acríticamente lo que se nos dice.

Por tanto, después de realizar un estudio concienzudo de cada uno de los autores, se decidió adoptar la propuesta curricular de Estela Quintar por cuanto es una propuesta que reubica el conocimiento científico y se abre a nuevas oportunidades para renovar y re-crear su uso articulando nuevas interpretaciones y construcciones de conocimiento abstracto. Asimismo, esta proposición propende por horizontes que congregan lo impensado creando conocimiento histórico y de sentido.

Es imprescindible para quien elige esta opción que los contenidos didácticos tener en cuenta la opción política e histórica que a su vez implica un determinado ángulo epistémico de razonamiento.

### **Aplicación de la estrategia**

Basándose en la didáctica no parametral de Estela Quintar, se procedió a buscar recortes de realidad concernientes a Comunicación Social y Psicología y se formularon 3 preguntas con cuatro ejes generadores cada una. Estos cuestionamientos les fueron presentados a los estudiantes el primer día de clases y se les explicó cuáles eran los objetivos de esta propuesta y en qué consistía.

Luego, de que los estudiantes hicieron la investigación respectiva, que escucharon personas que les hablaron del tema y vieron videos relacionados, se procedió a formar los círculos de reflexión dirigidos por el docente. Finalizando la actividad, los estudiantes construyeron conclusiones que les permitieron reflexionar acerca de las realidades sociales y políticas de Colombia y del cómo podrían desde su profesión contribuir a mejorar esas realidades.

### **Entrevistas**

Una vez concluida la experiencia se realizó una entrevista no estructurada en la que los estudiantes expresaron sus experiencias frente a esta nueva apuesta curricular.

### **Resultados**

Los resultados arrojados por las encuestas revelan como se presentaron disonancias cognitivas y en el sistema de creencias de los estudiantes.

A la pregunta ¿cómo aportó el uso de esta nueva apuesta didáctica al desarrollo del pensamiento crítico? La mayoría de los estudiantes dijeron que les enseñó a reflexionar acerca de las situaciones conflictivas por las que pasa el país y la manera como ellos pueden contribuir a cambiar esas realidades desde su profesión.

Asimismo, la mayor parte de los estudiantes agregaron que se enriquecieron a partir de los círculos de

reflexión por las puestas en común de los aportes de sus compañeros y que aprendieron a escuchar y a reflexionar acerca de las contribuciones que sus compañeros realizaban.

Igualmente, añadieron que el tener que investigar y el verse obligados a participar en inglés, hicieron que aumentara su vocabulario y su fluidez al tener la necesidad de expresarse en este idioma.

Otros estudiantes dijeron que a veces las realidades las tienen allí, pero nunca se cuestionan al respecto porque estas situaciones no los afectan o simplemente debido a que no les han enseñado a cuestionarse y por ello simplemente se adhieren a la creencia de que si eso no me toca entonces no hago nada.

A la pregunta ¿cuáles fueron los aportes de esta estrategia a tu vida personal? Algunos estudiantes dijeron que aprendieron a no comer entero y a cuestionarse acerca de si realmente todo lo que se presenta en las noticias es verdad.

De la misma manera, reconocieron que ellos como comunicadores muchas veces se ven inmersos en presiones de los directivos de los noticieros como son: las noticias tienen que vender y eso es lo que importa.

Sin embargo, se cuestionaron acerca del papel que juegan en la sociedad como futuros comunicadores y psicólogos y del cómo su profesión puede ser utilizada para contribuir a la solución de la inequidad social, la violencia, la derechos humanos entre otros temas.

## Conclusiones

Se puede decir de acuerdo a los resultados que:

- Los círculos de reflexión realizados para desarrollar el pensamiento crítico proporcionan una oportunidad para que los estudiantes expresen sus pensamientos, expectativas, emociones, se cuestionen y den sus visiones del mundo. Esto les brinda la oportunidad de reflexionar acerca de lo expresado por los otros produciéndose una resonancia interior que es causada por los demás en sus esquemas de pensamiento y acción.

- Los estudiantes confluyeron en la idea de que pueden cambiar las realidades sociales del país por medio de sus carreras y sintiéndose parte de éstas.

- Además, se incrementó su fluidez y su vocabulario en inglés a través de esta apuesta de la didáctica no parametral.

## Recomendaciones

El desarrollo del pensamiento crítico resulta en un despertar de la conciencia de los estudiantes al sentirse parte de las realidades históricas, sociales y políticas del país y por consiguiente de la resolución de conflictos y problemas del entorno. Razón por la cual se debe continuar con la implementación de estos círculos de reflexión (didáctica no parametral) para obtener resultados más concluyentes en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

El desarrollo de la fluidez y el vocabulario pueden ser el resultado de esta apuesta didáctica por lo que se recomienda seguir incursionando en el desarrollo de la habilidad oral y la escrita en inglés.

## **Notas**

<sup>1</sup> Profesional en Lenguas Modernas. Especialista en la Enseñanza del Inglés. Magister en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería. Miembro grupo de Investigación Cavida. Editora Revista Palabra. maguga59@hotmail.com

## **Bibliografía**

GIROUX, A.; PENNA, A. y PINAR, F. (Eds.) (2008). *Curriculum & Instruction. Alternatives in Education*, Berkeley: McCutchanPubl.

GRUNDY, S. (1997). *Curriculum: Product or Praxis?* New York and Philadelphia: The Falmer Press.

GRUNDY, S. (1998). *Producto y Praxis del currículo*. Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1993). *Toward a rational Society*. Trad. J.J. Shapiro, Heinnemam, Londres.1971. En Kemmis, S. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.

QUINTAR, E. (2002b). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Universidad Nacional de Comahue.UPN.

STENHOUSE, L. (1998). *La investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

VIGOTSKY, L (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Ed. Grijalbo.



## ***Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias***

Raúl A. Menghini<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo examina la utilización de las narrativas en los procesos de formación de docentes; la cual se ha ido extendiendo y consolidando fundamentalmente en las últimas décadas. En tanto, como formadores de docentes, el uso deliberado de las narraciones radica en la potencialidad de las diversas herramientas de la narrativa que invitan a desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura, la lectura y el análisis. De esta manera, se vienen utilizando en distintos momentos o instancias de la formación, tanto en la enseñanza como en la evaluación y, en particular, en dispositivos de prácticas y residencias dado que resultan ser sumamente ricas para favorecer la reflexión acerca de esas prácticas.

**Palabras clave:** Narrativa - Formación Docente - Análisis - Dispositivos - Escritura - Lectura.

### **Summary**

This article examines the utilization of narratives in teaching education processes; it has been opening out, and it became established in past decades. While, as teacher formers, the deliberate use of narratives reside in the potentiality of the various tools of narrative that encourage development of reflexive processes through writing, reading and analysis. In this way, they have been used in different stages of academic training as long in teaching as in evaluation and, in particular, in dispositive of practices and residences because they are so rich in give advantage to reflection about those practices.

**Key words:** Narrative - Teacher Training - Analysis - Dispositives - Writing - Reading.

Fecha de recepción: 12/04/16  
Primera Evaluación: 27/05/16  
Segunda Evaluación: 20/7/16  
Fecha de aceptación: 20/7/16

La utilización de las narrativas en los procesos de formación de docentes se ha ido extendiendo y consolidando de a poco, fundamentalmente en las últimas décadas (Bárcena y Mélich, 2014). Según estos autores, esto se debe a la crisis de los grandes relatos, la crítica a la racionalidad técnica y la necesidad de pensar la educación narrativamente. En esta línea, y en tanto formadores de docentes, el uso deliberado de las narraciones radica en la potencialidad de las diversas herramientas de la narrativa que invitan a desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura, la lectura y el análisis. De esta manera, se vienen utilizando en distintos momentos o instancias de la formación, tanto en la enseñanza como en la evaluación y, en particular, en dispositivos de prácticas y residencias dado que resultan ser sumamente ricas para favorecer la reflexión acerca de esas prácticas.

Gilles Ferry (1997) considera a la formación como una construcción personal en la cual el sujeto va encontrando su forma y se vale de distintas mediaciones, entre las cuales están aquellos que actúan como formadores y que recurren a distintos dispositivos para promover y orientar esa formación. Ese trabajo sobre sí mismo que implica la formación supone desarrollar procesos reflexivos sobre lo hecho, la revisión sobre la acción, pensar acerca de las propias representaciones acerca de la realidad, la búsqueda de alternativas. En este sentido, hay dos condiciones fundamentales para que esto sea posible: contar con el tiempo

y el espacio necesarios para la reflexión y, por lo tanto, la formación sobre sí mismos. Se trata de un tiempo y un espacio distinto del de la práctica o el trabajo. “El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el centro [formador], se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno” (1997: 58). Y aquí es donde puede resultar de suma utilidad la narración, con vistas a favorecer la formación, a la vez que como instrumento de evaluación.

La narración no sólo hace referencia a un género literario, sino que debe ser comprendida en términos más amplios, en el marco de la narratividad, en tanto se trata de un fenómeno cultural, por lo tanto vital y básico o fundamental. La narración da cuenta de una construcción particular, donde se combinan presencias y ausencias, lo dicho y lo sugerido, lo incluido y lo excluido, la realidad y la ficción.

Narratividad alude a la cualidad de lo que es narrativo, aquello que puede ser narrado. Así, en principio, parecería que cualquier cosa, objeto o situación puede ser narrada. Sin embargo, lo cierto es que los sujetos no siempre logramos, podemos o somos capaces de narrar todo, porque las palabras son limitadas -no solo en cantidad, sino en significados- para expresar sentimientos y pareceres, porque la subjetividad lo impide o lo inhibe (porque es algo horroroso o bien maravilloso). En algunos casos puede ser

que narrar algo haga mal al propio sujeto, genere un sufrimiento insoportable, lo deslumbré, lo deje sin palabras, tal como suele pasar con los que regresan de una guerra. Como señala Benjamin (1991), cuando la gente volvía de la Primera Guerra, volvían enmudecidos, empobrecidos, y si no hay palabra no hay narrador y no hay relato, por lo tanto no hay narración. En consecuencia, la narratividad es aquello que puede ser narrado, pero siempre dependiendo del sujeto narrador, de sus posibilidades, cuestión que resulta ser la condición básica para que sea posible la narración.

Esto es lo que sucede por ejemplo con un residente con el que hay que hablar sobre una práctica que tal vez corre el riesgo de ser suspendida: en el momento del diálogo con los profesores no logra escuchar, o escucha selectivamente porque la invade la emoción. No encuentra palabras para decir, aparece casi paralizada y en algunos casos aparecen las lágrimas, entre vergüenza, temor, bronca. Hace un tiempo atrás, una alumna llorando y de manera entrecortada dijo: “Yo sé el contenido, pero no sé cómo explicarlo. Yo tenía armado el contenido con una clase magistral, pero me piden que lo haga de otra manera, y allí se me complica. Unos me dicen una cosa y otros me piden otra”. Ciertamente no se puede desconocer que además se trata de una relación de poder entre docentes formadores y alumnos residentes, lo que agrega aún mayor complejidad. Parece que no sabe si le conviene hablar o callar, si decir las cosas que siente y piensa o bien callar.

Y es posible que lo que no pueda decir oralmente, luego lo pueda escribir, pero también en ese momento seguramente la escritura quedará limitada frente a lo vivido.

Según Roig (1995), el lenguaje es la mediación entre nosotros y el mundo, o la realidad. Es aquel que nos permite “decir” o “narrar” la realidad, nuestra realidad, aquella que podemos o logramos construir. Vignale analiza una conferencia de Arturo Roig denominada *El cuento del cuento*. Afirma que “por el lenguaje nos constituimos en lo que somos, nos transformamos en lo que vamos siendo. Somos nuestras palabras y las palabras que dijeron y dicen nuestra realidad. Somos el cuento que contamos, y en este sentido, cada vez que otorgamos sentido a nuestras experiencias, vamos modificando nuestra propia historia, vamos contando nuestro propio cuento” (2008: 3).

Esto es lo que sucede, de alguna manera, cada vez que invitamos a los practicantes a contar lo que sucede con sus prácticas docentes: lo que le pasó o pasa a él/ella, lo que le pasó o pasa a los estudiantes, lo que le pasa al profesor orientador, lo que pasa en la escuela. Construyen su propia realidad, hacen su propia escritura, lectura y construcción de ese recorte de realidad. Esa escritura les permite dar sentido a sus experiencias, sabiendo la complejidad que tienen estas en el marco de la residencia.

Para dar cuenta de la multiplicidad de relatos y los soportes o lenguajes de los relatos, resulta interesante citar a Barthes quien afirma: “el relato puede ser

soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos...” (1977: 2).

Esta variedad de soportes resulta sumamente rica para pensar formas de narrar las prácticas, y más hoy donde los jóvenes conviven con las imágenes, las pantallas, la música, las redes sociales; es decir que se pueden valer de distintos lenguajes o combinaciones de ellos para poder narrar. Reconocer esta variedad permite pensar y diseñar distintas actividades de formación así como diferentes y variados instrumentos de evaluación, dejar abierta la elección a los practicantes, permitir que cada uno narre de la forma que crea conveniente, que le resulte más familiar, que le permita expresar más acabadamente lo que quiere decir, recurriendo a palabras o cualquier otro soporte.

Si bien las narraciones no son la única forma de evaluar, lo cierto es que ellas resultan muy valiosas tanto para los estudiantes en formación como para los formadores, básicamente porque permite dar cuenta de los procesos reflexivos relativos a las prácticas y residencias.

Sin ánimo de agotar los usos de las narraciones en actividades de formación y de evaluación, algunas de las alternativas pueden ser:

- Biografías escolares (no como totalidad, sino como situaciones específicas o concretas relativas a la escolaridad)

- Relatos de aspectos, momentos y situaciones de las instituciones escolares

- Relatos de clases observadas, sean de docentes u otros residentes

- Relatos de clases desarrolladas

- Relatos acerca de incidentes críticos

- Relatos de observaciones entre pares

- Relatos individuales y grupales

- Informes sobre alumnos

- Planificaciones como guiones conjeturales: “la propuesta de la escritura de las prácticas parece cuestionar los límites genéricos, a la vez que propicia un modo de construir conocimiento, una posición epistemológica diferente por cuanto lo que se propone es escritura sobre y a partir de las prácticas; un conocimiento empírico y experiencial pocas veces legitimado en el campo de la producción académica” (Bombini, 2013: 22).

Según Bruner, la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió (2003: 31).

Para que exista relato hace falta que suceda algo imprevisto, de lo contrario no hay historia. Así, un relato comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas. Algo ha de estar alterado, de otro modo “no hay nada para contar”. Esto resulta sumamente potente en tanto resalta el valor de los relatos, y esto puede ser aún más notorio en procesos de formación de docentes. A veces los que transitan prácticas y residencias naturalizan o bien minimizan las vivencias que tienen en ese contexto, por lo tanto la utilización de las narrativas –fundamentalmente escritas- invita a los practicantes a poner en palabras aquello que están viviendo en las escuelas, con la riqueza y las limitaciones que esto puede tener.

En esta línea, se transcriben algunos párrafos de los relatos de clases presentados por practicantes de nivel secundario con motivo de la instancia de evaluación final de prácticas:

*“El motivo de la elección de esta clase es en primera instancia por la ansiedad, los nervios y miedos que me generó tener que prepararla, pensarla, modificarla, reorientarla, volver a pensarla una y otra vez... Por otro lado tenía la mente cargada de prejuicios sobre este grupo, en parte generados por mí misma y en parte por el grupo docente y no docentes. Quienes me afirmaban que era el ‘peor curso’ que me podía tocar, que ‘pobre’ de mí, que con esa experiencia no voy a querer ‘ser docente nunca más’, que ‘no hay nada que hacer’, que ‘son terribles’, que entre al curso con ‘mano dura’ y los trate de usted porque si no me van a pasar por arriba, que la docente ‘casi renuncia’, que ‘mucho suerte’ y demás... todo ese discurso que andaba dando vueltas entre los docentes y dentro de la institución me generó cierta presión y, a pesar de haber podido*

*observar al grupo durante un tiempo, al momento de comenzar la residencia se me generó un pánico escénico terrible! Por otro lado, estaba pasando una situación personal muy triste y especial: sobrellevando la pérdida de hacía unos pocos días de una amiga, con quien había hablado muchas veces acerca de cómo podían ser los comienzos de esa primera clase de la residencia” (Florencia).*

El relato logra dar cuenta de los sentimientos que atraviesan una práctica, tanto por situaciones, conversaciones, relaciones mantenidas al interior de la escuela y el aula, como por otras ajenas pero que marcan fuertemente la vida personal.

Las relaciones con los profesores orientadores de la práctica en las escuelas a veces suelen ser motivo de posibilidad de transitar las prácticas en un clima de contención afectiva y cierta seguridad, o bien de tensión y donde se hacen valer las posiciones de autoridad.

Al respecto, Bruno relata lo siguiente:

*“[la profesora llega tarde] Por primera vez podía permitirles a los alumnos que se acomodan en sus bancos según sus intereses y afinidades y en grupos. Llegó M. y comenzó cuestionando en voz alta a los alumnos por la disposición de sus bancos, y luego me gritó a mí: ‘ya te dije que no me gusta que se sienten así’. Me puse nervioso y opté por silenciar la ola de insultos que se me vinieron a la cabeza. Su grito me desestabilizó. Comenzó a ubicarlos de la manera que a ella le parecía correcta y Sebastián le contestó que sentados así trabajaban más, a lo que M. le contestó: ‘no me tomes el pelo’. Empezaron los gritos entre ambos y ella, desafiante, lo invitó de forma muy poco cordial a dialogar afuera: ‘¿sos vivo?, vamos afuera a ver quién putea más!...’.”*

En otros casos, la misma situación de enseñanza y aprendizaje moviliza fuertemente a los practicantes, tal como relata Silvia:

*“Casi al terminar la clase una alumna me hizo saber, mediante una frase, que no habían entendido. La frase era más o menos esta: ‘¿soy yo que no entiendo o vos que no explicaste bien?’. Esa expresión me hizo reflexionar luego de la clase, de la que me fui muy mal, desalentada y sabiendo que no había hecho las cosas correctamente, que el error era mío, pues no había preparado la clase con la responsabilidad que necesitaba. La experiencia de esa clase y la frase última de la alumna realmente fueron el puntapié para darme cuenta de que no estábamos haciendo “como si enseñáramos”, sino que, precisamente éramos las profesoras dentro del aula y ante la institución. En definitiva esa experiencia me ayudó a posicionarme efectivamente en el lugar de la profesora y preparar las clases siguientes con mayor responsabilidad y sobre todo teniendo en cuenta el grupo, intentando ser lo más clara posible y pensando cada clase en particular. Es decir, no sólo saber el tema, sino y lo más importante, pensar cómo se lo transmitiré a los alumnos, cosa que me faltó previo a esa clase”.*

El relato de Silvia incluye sus sentimientos con motivo de la intervención de una alumna y el desarrollo de su clase, pero además es punto de inflexión para repensar sus clases y el trabajo alrededor de los contenidos a enseñar, a la vez que le permite revisar la construcción que va realizando de su rol como docente.

En el caso de Andrés, su relato está atravesado por un accidente escolar que se produce en la galería y la profesora de su curso se tiene que retirar.

*“Si mis alumnos ya por sí solos están más dispersos en la segunda hora que en la primera, este acontecimiento elevó esa cualidad y estaban alterados. Intratables, me decía a mí mismo. Los chicos no se querían alejar de la puerta, querían saber qué pasaba, se contaban sus versiones unos a otros. El agravante que culminó la escena fue la presencia de una ambulancia y la profesora del curso se hizo cargo del tema porque no estaba la directora. Estado de los alumnos: curiosidad desbordante por saber qué pasa afuera del aula. Sentimientos del practicante: miedo legal. En ese momento creía que la presencia de la profesora hubiera apaciguado los ánimos, ya que en mi segunda clase todavía no era yo completamente interpretado como profesor”.*

Como se observa en el relato, se trata de un hecho bastante cotidiano en las escuelas, pero que para un practicante se convierte en una situación que -como señala Bruner- él no esperaba y de golpe irrumpe en la vida escolar. Y lo hace con la fuerza de afectar a los estudiantes y a él mismo, poniendo en jaque las posibilidades de enseñar y de aprender. Esto se amplifica aún más por un rol docente que el practicante no acaba de construir y que los alumnos tampoco logran vislumbrar.

Finalmente, un último relato para dar cuenta de lo importante que resulta para los residentes el relato de alguna de sus clases, en términos de reflexión sobre la acción de enseñar.

*“La clase número 6, mirándola en retrospectiva, resultó crucial en mi residencia, si bien en aquel momento tan solo la percibí como una clase que había funcionado mejor que las anteriores.*

*Hasta ese momento mis clases habían sido bastante diferentes las unas de las otras: algunas habían resultado como lo planificado, otras incluso mejor, y algunas no las había ‘sentido’ como propias (quizás por inercia, había utilizado la metodología de la profesora: lectura del manual e interrogatorio dirigido para recapitular).”*

El relato es una ocasión para revisar su cuaderno de campo y sus anotaciones y descubrir aquellos momentos que resultaron importantes en su residencia, o que marcaron un antes y un después por diversos motivos. La posibilidad de analizar sus clases y tener que ponerlas por escrito sin duda potencia los procesos reflexivos que se producen en las prácticas y residencias.

La formación es posible cuando hay “algo” para contar y sobre lo cual reflexionar. Las prácticas y residencias resultan ser un dispositivo sumamente potente para favorecer las narraciones y los procesos reflexivos y a la hora de evaluar nos brindan elementos de suma importancia para poder ponderar esos procesos reflexivos y formativos.

## Notas

<sup>1</sup> Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Trabajo Social. Magister en Política y Gestión de la Educación. Dr. en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado en Práctica Docente Integradora y Seminario de Política y legislación de la educación superior (Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur), y de Política y legislación escolar (Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur). Vicedirector de la Escuela Normal Superior (UNS). Director del proyecto de investigación “Profesores principiantes para nivel secundario: prácticas, trayectorias y desarrollo profesional” y del Proyecto “Instituciones y sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contextos”. [menghini@uns.edu.ar](mailto:menghini@uns.edu.ar)

## Bibliografía

- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (nueva edición revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BARTHES, R. (1970). “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En: Barthes, R. *et al. Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- BENJAMIN, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- BOMBINI, G. y LABEUR, P. (2013). “Escritura en la formación docente: los género de la práctica”. *Enunciación*. Vol. 18, N° 17. Enero-junio 2013. Bogotá. Pp. 19-29.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NICCOLINI, S. (comp.) (1977). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- ROIG, A. (1995). “*El cuento del cuento*”. Conferencia en CRICYT (Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas – CONICET).
- VIGNALE, S. (2008). “Notas para pensar una relación entre sujeto y narratividad. Análisis desde *El cuento del cuento* de Arturo Roig”. En: *Question, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*. Vol. 1, Núm. 10. Universidad Nacional de La Plata.



## ***La cibercultura en las comunidades de práctica: La experiencia de un blog***

Mercedes del Pilar Rodríguez Camargo<sup>1</sup> | María Ceci Ibarra Mogollón<sup>2</sup>

### **Resumen**

Son muchas las rutas que se pueden seguir cuando se intenta hacer comunidad de aprendizaje, y más cuando esta comunidad se realiza entre colegas de una misma profesión como es la educación. Surgen experiencias significativas que pueden ser mostradas, formuladas y/o analizadas. No obstante, resulta claro que tal intento necesariamente debe ser organizado, jerarquizado y llevado a un horizonte común de comprensión, por tanto se da paso a la comunidad de práctica. La investigación busca construir conocimiento, desde un pretexto metodológico como es el contexto de la sistematización de experiencias, desde la adaptación inevitable de quienes requieren comprender su realidad para comunicarla, pero que no tienen el tiempo y espacio para realizarlo. Por tanto, a la comunidad educativa Tomasina le interesa crear un espacio que permita ir comprendiendo qué es la cibercultura; este lugar es un blog diseñado para tal fin.

### **Summary**

There are many paths to take when trying to build learning community; when the community is made up of colleagues who belong to the same profession, as in education, even more meaningful experiences arise that can be shown, made and / or analyzed. However, it is clear that such an attempt must necessarily be organized and brought to a common horizon of understanding, thus giving way to the community of practice. Research seeks to produce knowledge from a methodological grounds, as is the context of the systematization of experiences, providing a way out to those subjects who need to understand their reality, but do not have the time and space to do so. Thus, we are interested in creating in the Tomasina community a space that allows understanding of what cyberculture means; the blog serves this purpose. It enables the socialization of students' experience and the configuration of communities of teaching practice, in which peer learning

En él, los estudiantes socializan la experiencia sobre la sistematización de sus experiencias educativas en un espacio cibernético, permitiendo que se configuren comunidades de práctica docente en las que el aprendizaje entre pares resulte fundamental y que pueda producirse conocimiento fruto de procesos investigativos.

**Palabras clave:** Cibercultura - Sistematización de Prácticas - Comunidad Educativa - Experiencias Educativas.

and shared knowledge become essential for the success of the research process.

**Key words:** Cyberculture - Systematizing Practices - Educational Community - Educational Experiences.

Fecha de recepción: 16/07/15  
Primera Evaluación: 7/09/15  
Segunda Evaluación: 15/7/16  
Fecha de aceptación: 15/7/16

## Introducción

Los procesos de comunicación y desarrollo de los grupos sociales en el siglo XXI se transforman en dinámicas tecnológicas, donde las relaciones sociales surgen desde la *cibercultura*, concepto que ha sido utilizado por Mc Luhan (1962), Derrick De Kerckhove (1999), Pierre Levy (2009) entre otros. Ellos se cuentan como pioneros en el tratamiento del tema; sin embargo el concepto no se detiene en la información que se puede obtener de la tecnología comunicativa, sino que incluye los sentidos que establecen los sujetos entre sí y el contexto a través de los medios.

Desde este margen se puede hablar de aquellos ámbitos culturales que se han expandido y conocido. Aquello que antes estaba oculto o era poco conocido, hoy a través de su “digitalización” se puede rastrear con el uso masivo de la tecnología digital, lo cual hace que se posicione en el medio social, político, laboral y educativo el término cibercultura. Esta cultura conlleva al establecimiento de comunidades en la educación que, si bien existían como espacios en los cuales se compartían procesos, textos, libros y artículos, ahora toman un auge preponderante en los ámbitos científicos y académicos a medida que las redes sociales utilizadas en la academia se transforman en comunidades de aprendizaje.

A partir de esta situación se planteó una investigación en donde se pudiera observar la creación, desarrollo y consolidación de una comunidad de aprendizaje a través de un blog con población adulta inmigrante en asuntos de tecnología computacional. Para abordar el tema se hizo necesario establecer un marco teórico que a continuación se trata.

## Desarrollo

La cibercultura en libro de De Kerckhove, (1999), *Piel de la Cultura* recrea como un elemento de interrelación entre los sujetos, quienes a través de la tecnología se aprecian y se animan a ser reconocidos por otros. Además, el autor señala tres elementos que convergen en ella: interactividad, hipertextualidad y conectividad, mostrando cómo esta triada manifiesta una serie de interrelaciones que superan los ordenadores y la intención misma de quien los utiliza.

Rueda (2008, p. 1) manifiesta que Se considera la cibercultura como un campo de estudio a partir del cual es posible comprender las transformaciones culturales ligadas a la introducción de tecnologías digitales en las sociedades contemporáneas y, en particular, en las del denominado Tercer Mundo, a través de relaciones complejas de entramados tecnosociales, en tres ámbitos, a saber: el ejercicio del poder, la acción social colectiva y la experiencia estética.

Lo pertinente en la Cibercultura es la interacción concebida como la capacidad de relacionarse con los elementos de la tecnología, propiciando la mejor empatía

entre la máquina y quien la usa. Esto no implica dejar de reconocer que es un medio, no un ser que busca ser al realizar una serie de algoritmos similares a los de un ser humano. De otro modo, se podría caer en la animación y empoderamiento social y afectivo que se hace evidente en la película *Ella* de Spike Jonze, en la cual el protagonista vive y siente a través de un programa de inteligencia artificial.

La búsqueda de ser un sobreviviente dentro de los contextos sociales y culturales en donde la tecnología es una necesidad -como se irradia por los diferentes medios de comunicación- es la que hace pensar, reflexionar, dialogar y tomar la decisión de aceptar que la tecnología está inmersa en el quehacer diario y por tanto debe ser ingresada a la educación. Si bien las políticas mundiales lo anuncian en sus agendas, y el mercado laboral lo propone como una competencia, la educación en sí misma también debe reconocer su obligación social y/o cultural al respecto.

También debemos considerar el actual ingreso social de una gran cantidad de población a la cibercultura, que si bien hasta algunas décadas atrás tenía la intención de acceder a la información, no lograba hacerlo. El proceso de comunicación hace que se sumerja a la sociedad burguesa en el consumo de mercancías que le permiten la *massmediación* y se obtenga la información que era anhelada para formar parte de la cultura popular y alcanzar el desdoblamiento de espacios públicos que estaban reservados para una franja poblacional.

Continuando con las definiciones, Barragán (2013) menciona que la cibercultura es la entendida como aquel espacio de la interacción de las subjetividades que aparece en la red y que en sí misma posibilita diversas transformaciones. Esto lleva a pensar necesariamente en el tipo de saberes que allí emergen y pone al descubierto la necesidad de aproximarse rigurosamente al fenómeno cibercultural. De manera provisional, se puede afirmar que para la comprensión de la cibercultura se debe tener en cuenta, al menos, la inteligencia colectiva de la que habla Pierre Levy (2009), la natividad digital (Prensky, 2010; Piscitelly, 2006), los aprendizajes invisibles (Cobo y Moravec, 2011), por solo mencionar algunas variables.

Por otra parte y no siendo ajeno a lo anterior, De Kercknove y Lévy (1999) definen la cibercultura como la tercera era de la comunicación, en donde el lenguaje no solo oral sino el escrito toman un plano de colectividad. Marcuse (1993) ya hablaba en sus textos inéditos de la relación entre tecnología y la conformación de nuevas sociedades, y como éstas ejercerían el *control social* (p.26); sin embargo, según cómo se racionalice la técnica- en este caso la tecnología digital- se puede propiciar tanto autoritarismo como libertad, escasez como abundancia, extensión como abolición, conocimiento como ignorancia, elementos últimos que constituyen la preocupación de los gobiernos latinoamericanos con referencia a los países desarrollados tecnológicamente.

Por lo anterior se abordará el término de cibercultura desde una mirada antropológica y sociológica, tecnológica y educativa de algunos de los elementos que conforman la sociedad, o como Silva (2005) lo denomina, las esferas. La cibercultura también es denominada la cultura de la interactividad, en donde las tecnologías asumen el papel de la cercanía social pero a su vez el complejo proceso de la privacidad social; es decir, se conoce el mundo de los demás desde la privacidad de su hogar pero a su vez los demás reconocen y “conocen” la vida de quien está en casa.

Este aspecto de la privacidad y lo público dentro de los ciberespacios, y por ende en la visión de la cibercultura, comunica prácticas y estrategias en las cuales la construcción colectiva aun es incipiente para las esferas de lo político y lo social- entendemos como social el impacto de construcción de un mundo más humano, con menos diferencias económicas e intelectuales. La brecha de alfabetización digital aún está a la espera de ser cerrada por parte de las naciones, los gobiernos y la misma población.

Esta misma necesidad de conocer y participar en el mundo tecnológico digital señala varias instancias entre las cuales, según Silva (2005), se encuentran la info-electrónica, la comunidad de los negocios globalizada y lo social en red. En la esfera tecnológica, se da principalmente a partir de los juegos; en la esfera mercadológica, las empresas encuentran en la interactividad una estrategia sin precedentes para hacer llegar al consumidor sus productos.

El lenguaje utilizado, el montaje comunicativo, las prácticas de mercadeo hacen que se permee la esfera social, espacio en la que se encuentran nociones de sociedad en red (Castell, 2006) y neotribalismo (Maffesoli, 2004), lo cual revela una nueva configuración social (Silva, 2005).

La cibercultura establecida desde esta faceta histórica que la humanidad transcurre, se halla entre la necesidad del recurso y la información que se quiere replicar, dejando de lado el conocimiento con el cual se interfiere y se construye una nueva lógica de participación e intervención para aquellos que son minoría. Las masas se fortalecen bajo la distribución de las tecnologías informáticas, que permiten que se saque provecho desde el ámbito educativo para la orientación y construcción de comunidades de aprendizaje, tema que más adelante se tratará a profundidad.

Si bien la cibercultura señala la divulgación y uso de tecnologías, también brinda posibilidades de modificar contenidos, lo cual demanda que los usuarios escriban, produzcan elementos de referenciación temática con los cuales refuten ideas, premisas, conjeturas, dando inicio a la interactividad. Esta interactividad está situada en la esfera tecnológica, la cual reúne lo electrónico y la informática, logrando transportar en pequeños dispositivos grandes volúmenes de información. Silva (2005) señala que el salto cualitativo de la info-tecnología es dotar al público de dispositivos de manipulación, lo cual hace que todos quieran obtener tecnología e información para manejarla o ser manejados.

La ciencia y la tecnología coexisten y establecen una responsabilidad social dentro de las esferas educativa y política. La primera porque es de allí que se orienta el manejo de la tecnología digital, y la segunda porque permite el cierre de brecha para quienes no puedan acceder a la información que fluye en estos dispositivos.

Frente a la anterior inquietud Olive (2006, p. 15) señala que “el fortalecimiento de la ciencia y la tecnología por sí solos no son suficientes; es necesario articular estos sistemas con el resto de la sociedad”. Si fueran suficientes, no habría necesidad de la educación, su orientación o -en otros extremos- la sociedad estaría más humanizada pues se tendría el tiempo para la contemplación y búsqueda del conocimiento. Sin embargo, la interactividad entre ciencia-tecnología e información hacen que la educación rescate a la cibercultura para un compromiso actual: el conocimiento social.

Retomando el significado de la cibercultura y las consideraciones de estudio que ésta comprende es indispensable, sin extremos de negativismo sobre la tecnología y sus ventajas, reconocer las discusiones y problemas pertinentes a la época. Lópera (s.f) señala en la cibercultura una “complejidad de conocimientos, comportamientos, hábitos, capacidades, artes, leyes y valores” (p.1) en los que están las personas que conforman una comunidad laboral, académica o aquella

que se interrelaciona con algún medio de comunicación; ya que a partir de ellos se genera la visibilización y la necesidad de extender conexiones.

Uno de los libros que aporta descripciones sobre los efectos emocionales que proporcionan las TIC es “eros electrónico” de Román Gubern (2006), en el cual señala universos de comprensión e interacción entre las máquinas y el hombre. Joyanes (1997) es otro autor que establece, en su libro de cibersociedad, los factores con los cuales se ha conformado la cibercultura y por ende la nueva sociedad, sus formas de interactuar, comunicarse, relacionarse, educar.

Esta última esfera es la que se revisa en la presente investigación: la tecnología como medio para propiciar el aprendizaje entre adultos, inmigrantes digitales que asumen posturas de conocimiento y manejo de la tecnología cuando lo que se tiene es una cibersociedad, elemento que provoca el ingreso a elementos de interacción con pares. Echevarría, J, (citado por Lópera) “llama a la cibersociedad como el tercer entorno como un nuevo espacio social o una dimensión de tanta envergadura como la naturaleza y la ciudad” (p.2).

Frente al término, Luis Joyanes (1997) describe los retos que genera un mundo digital; la llamada revolución informática es un concepto que establece un paradigma de encuentro y desencuentro, de uso y de necesidad frente a esa realidad virtual,

la cual está y ha estado más cerca de lo que se ha imaginado; o como lo refiere Jones (2003) “ahora hay más de 30 millones de servidores de internet. Continúan floreciendo cada día negocios que ofrecen acceso a esta red, además de consultoría, diseño e innumerables servicios” (p.13)

Si bien Jones hacía este comentario en el año 2003, hoy en día las cifras son más altas y ante todo abren expectativas de influencia, como el que cada segundo se suba un video de Youtube o el que en Facebook se publiquen más de mil fotos por segundo unos tres mil millones al mes. Esto hace que los números crezcan exponencialmente al revisar el uso de los servidores o de quienes los utilizan. Se prevé según un estudio referenciado a Visual.ly que en ocho años quienes utilizarán los medios de internet serán más de cinco mil millones de personas.

Los datos anteriores suponen propuestas para señalar que el uso de la tecnología, y en este caso de un blog, como medio para la creación de una comunidad de aprendizaje hará que un grupo de docentes converjan en un quehacer de construcción investigativa. Este mismo pensamiento lo advierte Correa (s.f) cuando observa la capacidad de transformación de las relaciones y del ejercicio de alguna tarea en la que intervenga la tecnología provocando en las personas cambios en sus costumbres y tradiciones, sus prioridades y formas de realizar diferentes actividades,

“desplazando el concepto de realidad”. Frente a ello, se evalúa el potencial de intervención para estar a tono con las demandas del entorno.

Ahora bien, frente a la utilización de los términos cibercultura o cibernsiedad, hasta el momento se ha hecho de forma indiscriminada debido a las diferentes posturas de los autores y expertos que han escrito sobre el tema: Piscitelli, Simone, Postman, Dery, entre otros. Se tomaron para la investigación las posturas más generales. Sobre el término Cibercultura, se determinan manifestaciones en las tres esferas de desarrollo sostenible (económico, social y medioambiental) bajo una multiplicidad de elementos complejos y fenomenológicos, mientras que la cibernsiedad se interpreta como el actuar de los seres humanos frente al uso de las representaciones tecnológicas y científicas.

Por tanto, cibernsiedad es el término que aportó a esta investigación compendios para abordar el fenómeno de la resignificación y mediación tecnológica, en la línea de lo que Moya y Vásquez (2010) declaran: “la introducción de la tecnología en la vida cotidiana trae aparejadas la emergencia de nuevos espacios, nuevas formas de participación, socialización, en fin nuevas maneras de relacionarse y de pensar el mundo en el cual vivimos” (p.76).

Para el estudio, se tomó un blog como elemento de trabajo y convergencia social del grupo de estudiantes de maestría en Educación, los cuales participaron de sus experiencias educativas, pedagógicas, docentes- cualquiera de los nombres definidos tomados o referidos por sus tutores y maestros. Los primeros indicios de esta experiencia de convergencia de una comunidad de docentes, los cuales hacen comunidad de aprendizaje, se dan a través de lo señalado en la sistematización de experiencias y en cada uno de los recursos.

### **Comunidades y comunidades virtuales de aprendizaje**

Para Salinas (2002) una comunidad se define en términos de comunicación; es decir, existe comunidad si se comparte y se intercambia información. Las comunidades virtuales de aprendizaje se constituyen a partir del concepto de redes de aprendizaje, cuyo término fue acuñado por Kearsley, (1993) para referirse a las primeras agrupaciones de personas en torno a las tecnologías de la información y comunicación que interactuaban en torno a procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El anterior concepto rápidamente se fue transformando en el de comunidad, ya que sus características se hacían más amplias que la de una sencilla red de intercambio de información, basándose en los beneficios ofrecidos por las tecnologías de la información y comunicación como son las nuevas

formas de comunicación que implican nuevas alternativas de relación entre los miembros de la comunidad.

Para Salinas “Una comunidad virtual aparece cuando un grupo de personas reales, una comunidad real, sean profesionales, estudiantes o un grupo con aficiones comunes, que usa la telemática para mantener y ampliar la comunicación” (2003, p.3). Para el caso presente, la comunidad virtual se conforma en esta investigación cuando los docentes se integran en torno al desarrollo de su reconstrucción de experiencia en el proceso de sistematización, conformando una comunidad que mediante las TIC se apoyan.

Para las comunidades de práctica virtuales, Sanz (2002) señala diversas oportunidades liderazgo y participación en donde las jerarquías se diluyen y el trabajo en equipo impera permitiendo con la aparición de los medios de comunicación posibilidades de memorias de trabajo y construcción de nuevos conocimientos. Entre las características que menciona al utilizar las tecnologías comunicativas están: la visibilidad, tanto del individuo mediante sus participaciones como la de la comunidad dentro de un espacio observable para muchos interesados en el planteamiento temático realizado; la memoria, en la cual los dispositivos digitales facilitan la conservación de participación de intereses de información compartida en la comunidad, la cual posteriormente puede ser analizada.

Independientemente de la naturaleza virtual o presencial de la comunidad de práctica, está según Wenger (2002) debe contemplar tres premisas esenciales: el compromiso mutuo con el cual cada miembro de la comunidad de práctica comparte su conocimiento adquiere valor dentro de la misma; la empresa conjunta, para la cual los objetivos frente al horizonte y necesidades de los miembros son los mismos y deben proveer la motivación para estar en ella; y finalmente, el repertorio compartido, que describe cómo los símbolos y conceptos manejados se van convirtiendo en rutinas aplicables a su práctica.

Estos aspectos se evidencian en la comunidad de práctica establecida por los docentes, en la medida que su finalidad es el fortalecimiento del proceso de sistematización de experiencias que realizan. Asimismo, en la comunidad cada uno realiza con su participación un aporte relevante que lo valoriza como miembro y enriquece las dinámicas de la comunidad.

De acuerdo con las características anteriores y hablando específicamente de las comunidades de práctica virtuales, es importante señalar que en estas comunidades es más relevante la relación que se establezca entre los sujetos, en cuanto al sentimiento de comunidad; como lo menciona Cherny (1999), “este sentimiento de comunidad es esencial en la vida de las comunidades virtuales, ya que las comunidades virtuales requieren algo

más que el mero acto de conexión, la clave está en la interacción humana a través de ordenadores” (p 12). Frente a esta importancia de conexión adicional de los sujetos en las comunidades virtuales, existen dos aspectos primordiales que se consideran para que realmente exista el flujo de información, el intercambio de conocimientos y la sensación de comunidad. Estos aspectos son el tecnológico y el del constructo específico de comunidad.

Frente a los aspectos para establecer y analizar las comunidades virtuales, Pazos, Pérez Garcías y Salinas (2001) mencionan los siguientes:

- Accesibilidad, pensando en la posibilidad de intercomunicación entre los miembros de la comunidad y la disponibilidad tecnológica de cada uno de ellos
- Cultura de participación, entendida como los elementos de interés, de participación y de compartir al interior de la comunidad de práctica
- Destrezas frente a las habilidades tecnológicas, comunicativas, de gestión y de procesamiento de la información y del conocimiento
- Relevancia del contenido, el cual depende de los aportes de los miembros de la comunidad y la calidad de los mismos.

## Discusión

Frente a la postura de los conceptos expuestos en páginas anteriores, se establece la comparación con lo obtenido dentro de la academia, a partir del contexto colombiano con relación a las exigencias institucionales de unas capacidades en manejo tecnológico por parte de los maestrantes. Así es como se establecen estrategias pedagógicas que frente a la praxis y a las políticas de gobierno que surgen a partir de los eventos internacionales o de mundialización, hacen que se incorporen la mediación tecnológica y las tecnologías de la información y el conocimiento. Sin embargo, el término quedó como pionero hasta hace una década, cuando incursionaron las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), las TCPK (tecnologías, contenidos curriculares y pedagogía), OVAS (objetos virtuales de aprendizaje), AVAS (ambientes virtuales de aprendizaje), MOOC (curso masivo y abierto o en línea), los PLEs (entornos personales de aprendizaje), entre otros.

La mediación real es que las tecnologías median, establecen un entorno en el cual se puede ingresar, participar, buscar, cautivar la atención, actualizarse, obtener capacidad tecnológica a través de la cual se accede a nuevas posibilidades de conocimiento y de aprendizaje. Unido al paneo tecnológico que pueda tener un docente en su labor educativa o en su institución, debido a la exigencia cultural de ingresar al uso de los medios tecnológicos,

se suma que sus estudiantes son hábiles- o, por lo menos, saben “manejar” los recursos tecnológicos de forma útil, no necesariamente para obtener conocimiento. A propósito de la diferencia generacional y tecnológica que cada vez asombra más el docente con referencia a sus estudiantes, se busca que desde el rol de estudiante que el docente asume en la maestría busque estrategias, rompa esquemas para proyectar su saber pedagógico utilizando los medios audiovisuales a través de una plataforma.<sup>1</sup>

Se planteó un espacio asincrónico en el cual los participantes pudieran acceder sin restricciones ni prevenciones para exponer sus inquietudes sobre un tema específico- la sistematización de experiencias- y obtener respuesta a varios interrogantes: ¿cómo se realizaría la investigación? ¿Qué inquietudes surgen al enfrentar la academia después de varios años de ausencia sin capacitación teórica? ¿Cómo enfrentar los medios tecnológicos que se conocen pero no se manejan? Todas estas cuestiones se propusieron para su discusión en el blog.

## Conclusiones

A partir de los interrogantes expuestos para el desarrollo del blog, se observaron diferentes patrones de interacciones de los participantes y elementos emergentes. Estos últimos se denominaron ejes de tensión y se definieron como tecnología y comunicación y subjetivación y enseñanza-aprendizaje.

Los ejes nacen de las tensiones entre las categorías previas propuestas al inicio de la investigación: Cibercultura, sistematización y comunidad de práctica. En estos términos las conclusiones que a continuación se proponen se articulan bajo la relación categoría y eje de tensión.

a. Dentro del espacio cibercultural, fue evidente la vinculación y utilización de elementos audiovisuales y multimediales para las didácticas y la socialización de las experiencias de los docentes con sus pares. En este espacio aparecieron rasgos de la cibercultura como son la emergencia de conocimiento, el trabajo colaborativo y construcción colectiva. Si bien estas caracterizaciones no son rasgos exclusivos de la Cibercultura, definen tendencias que llevaron a instrumentalizar el Blog.

b. Como espacio de emergencia de conocimiento y aprendizaje entre pares, la comunidad de práctica configurada con ocasión entre los docentes mediante el Blog permitió estrategias comunicativas que sujetaron a los actores a un sistema relacional y de configuración de su quehacer como miembro de una particular agremiación. Los elementos de preocupación para la consolidación en las comunidades de práctica son la asertividad y sinergia que se puede presentar entre pares; el sistema de relaciones ofrece matices diversos de interpretación.

c. Por otra parte, no siempre hubo reconocimiento como pares en la producción de los contenidos socializados en el Blog, lo cual llevó a

que los roles de maestro y evaluador convergieran en los diálogos y escritos. Desde esta perspectiva, los docentes asumen el rol de estudiante sin tener en cuenta el nivel de exigencia postgradual. Reflejan comportamientos que sus estudiantes ejercen con ellos.

d. Las experiencias que fueron sistematizando los participantes en la comunidad y que aparecen en el Blog fueron visibilizadas, mostrándolas con gran fuerza. En este sentido, al ser puestas en este espacio de interacción, se fortaleció la comunicación mediada por las tecnologías.

e. Las participaciones enriquecieron la construcción de los elementos investigados por los participantes en sus trabajos de grado, de una manera menos exigente frente al formato metodológico tradicional. De esta forma, el Blog se convirtió en una oportunidad de implementar la flexibilidad sobre la experiencia y justificar la necesidad de la investigación en clave de la opción metodológica: *Sistematización de experiencias*.

f. Los procesos de constitución de subjetividad que acontecieron en la Comunidad de Práctica fueron más allá del aprendizaje técnico sobre las prácticas y remitieron a ciertas condiciones de configuración de esta comunidad en el orden ético y moral. Esto se expresa, especialmente por la manera como los docentes buscaron solucionar los problemas convivenciales.

g. En el Blog, la constitución de subjetividad confirmó a los participantes la posibilidad de reconocer, en sus

dinámicas grupales, una oportunidad importante para que las experiencias que se sistematizan aparezcan y, en consecuencia, pudieran ser reinterpretadas por todos. Así, aquello que se mueve no es la simple visibilización de lo que se hace, sino que aparecen las voces de quienes sistematizan sus propias prácticas.

La relación desde la condición subjetiva de los participantes frente a la cibercultura y cómo se vuelve ésta un proceso de subjetivación, en donde se plantean desafíos e intenciones al señalar excelentes resultados desde su práctica y quehacer, hace que los participantes se enfrenten a superar dificultades técnicas y académicas. Dentro de las dinámicas ejercidas en el manejo de las herramientas web 2.0 se generaron elementos de co-ayuda, al promover dentro de los mismos grupos estrategias de asistencia y apoyo, propendiendo a entender la sinergia establecida dentro de los mismos como un mecanismo de cooperación y autoaprendizaje: “había un fin” cumplir con la elaboración y exposición de los recursos multimediales y audiovisuales para la comunidad de práctica (CP).

La Comunidad de Práctica aparece como un espacio privilegiado de aprendizaje y enseñanza, donde se fortalecen los conocimientos prácticos y el aprendizaje entre pares. A la vez se ratifica que no se trata solamente de asuntos cognoscitivos o disciplinares, sino que se evidencian dimensiones éticas y morales que también se enseñan y se aprenden en el Blog. Desde este horizonte los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Blog se reconfiguran, en especial, porque las relaciones de dependencia sobre quien enseña y quien aprende se señalan desde una extensión de oportunidad, puesta en cuestión desde la socialización.

La búsqueda de espacios reflexivos sobre las prácticas metodológicas e investigativas, establecidas a través de los medios interactivos y multimediales, propuso nuevas rutas de configuración didáctica y pedagógica.

## Notas

<sup>1</sup> Magister en Pedagogía en Educación. Codirectora de la línea de Investigación Educación, sociedad y cultura. Universidad santo Tomás. Bogotá- Colombia  
mercedesrodriguez@ustadistancia.edu.co

<sup>2</sup> Magister en Tecnología Educativa. Docente línea de Investigación Educación, sociedad y cultura, Universidad santo Tomás. Bogotá- Colombia maria.ibarra@ustadistancia.edu.co

## Bibliografía

- BARRAGÁN, D. (2013). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- CASTELL, M. (2006). *La sociedad red: Una visión Global*. Alianza Editorial. España.
- COBO, C. y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CHERNY, L. (1999). *Conversation and Community. Chat in a Virtual World*. Standford: CSLI Publications.
- DE KERCKHOVE, D. (1999). *La piel de la cultura* Traducción de David Alemán. Barcelona: Gedisa.
- GUBERN, R. (2006). *El Eros Electrónico*. Taurus, Grupo Santillana. México.
- JONES, S. G. (2003). *Cibersociedad 2.0. Una nueva visita a la comunidad y la comunicación mediada por ordenador*. Barcelona: UOC
- JOYANES, L. (1997). *Cibersociedad: Los retos sociales del s. XXI*. S.A. MACGRAW HILL, Interamericana de España.
- LÉVY, P. (2009). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Ánthropos.
- MAC LUHAN, M. (1962). *La Galaxia Gutenberg*. University of Toronto Press. Reimpreso 2002. Toronto: Buffalo London.
- MAFFESOLI, M. (2004.) *El tiempo de las tribus*. México: Cultura Libre.
- MARCUSE, H. (1993). *El hombre Unidimensional*. Buenos Aires: Editorial Planeta – Agostini
- MOYA, M. y VÁZQUEZ, J. (2010). De la cultura a la cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología social* No. 31, pp. 75-96, FFy L- UBA
- OLIVÉ, L. (2006). Los desafíos de la sociedad del conocimiento: cultura científico tecnológica, diversidad cultural y exclusión. *Revista Científica de Información y Comunicación* Número 3, Sevilla.
- PAZOS, M.; PEREZ GARCÍAS, A. y SALINAS, J. (2001). Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje. *Comunicación. Edutec'01. V Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible*. 17-19 de septiembre, Murcia.
- ROMERO SANZ, R. (2010). Base de conocimiento de buenas prácticas para la creación y gestión de espacios sociales de innovación. Recuperado de: <http://orff.uc3m.es/handle/10016/10665>
- SALINAS, J. (2002). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. Conferencia presentada a *Edutec 2003*.
- SANZ, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78020110>> ISSN
- SILVA, M. (2005). *Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Barcelona: Gedisa.

- RUEDA, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Revista Nómada. Universidad Central*. No. 28 abril. nomadas@ucentral.edu.co, p 8-20.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R. & SNYDER, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice. A Guide to Managing Knowledge*. Harvar Business school press.
- WENGER, Y. (2002). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

### **Cibergrafía**

Apropiación social.

Recuperado de <http://cursa.ihmc.us/rid=1HP0C7ML6-1SZX0TM-814Q/apropiaci%C3%B3n%20social.pdf>

CORREA, L.F. (s.f.). Las TIC y su influencia en la educación. Primer congreso Online del observatorio para la Cibersociedad. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.cibersociedad.net/congreso/comms/g18correa.pdf>

Comprender el impacto de El doctorado profesional en la práctica profesional y el desarrollo personal. Recuperado de: <http://www.sheffield.ac.uk/education/research/groups/cshell/impactofprof>

LOPERA, H (s.f.). La cibercultura como nuevo campo de investigación. Recuperado de: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KBQ0Y9VG-1QK0J5B-31H>

PISCITELLI, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002809>

PRENSKY, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. Institución Educativa SEK *Cuadernos SEK 2.0*. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-M-24433-2010>

Sistematización de experiencias. Recuperado de: [http://www.ubv.edu.ve/files/dialogo\\_saberes/revista3/ArticuloN5.pdf](http://www.ubv.edu.ve/files/dialogo_saberes/revista3/ArticuloN5.pdf)

## ***Emociones, círculo de conversación y confianza en la enseñanza universitaria***

Diego Vallejo<sup>1</sup>

### **Resumen**

Reflexiono aquí sobre la experiencia emocional relacionada con la conversación en círculo en el aula de la Educación Superior. En la introducción realizo una síntesis de la emergencia histórica de la Escuela anti-emocional jerárquica, que hemos transitado la mayoría de los seres humanos actuales, fundada en el paradigma cartesiano analítico formulado en el siglo XVII. Luego discuto sobre algunos constructos teóricos de importancia en paradigmas alternativos: el aprendizaje, la emoción, la confianza. Estos permiten la emergencia de otro como un recurso. Finalmente discuto la relación entre la circunstancia externa al aula (institución jerárquica) y la hipótesis de responsabilidad creativa de los alumnos y docentes. En ese contexto, ellos pueden construir confianza en la conversación circular, vincularse con sus emociones, y realizar acciones para modificar su situación.

### **Summary**

Here I tell an emotional experience related with the circle conversation in the classroom of Math for Engineering. First I briefly tell the historical emergency of the hierarchical anti-emotional school, the one we experienced most of us human beings nowadays, founded on the Cartesian analytical paradigm of XVII century. Second, I distinguish theoretical constructs of importance for alternative paradigms: learning, emotion, and trust. These constructs allow the companion to appear as a resource. Finally I discuss the relationship between the context extra-classroom (hierarchical institution) and the hypothesis of creative responsibility of students and teachers. In this context they may build trust in the circular conversation, link themselves to their emotions, and act to modify the situation.

**Palabras clave:** Competencias Emocionales - Educación Superior - Innovaciones Educativas - Matemáticas - Educación y Comunicación - Redes de Comunicación.

**Key words:** Emotional Competences - Higher Education - Teaching Innovation - Mathematics - Communication and Education - Communication Networks.

Fecha de recepción: 03/06/16  
Primera Evaluación: 05/07/16  
Segunda Evaluación: 16/8/16  
Fecha de aceptación: 16/8/16

## Introducción

El programa analítico-dualista formulado por Descartes en 1637 en su “Discurso del Método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias”, indujo dos divorcios existenciales en el mundo en que habitamos: a) la separación Sujeto perceptor–Objeto percibido, donde la experiencia humana está “constituida original y primariamente por un sujeto dado, rodeado por un mundo de objetos también dados” (Echeverría, 1994), y b) la separación mente–cuerpo (*res cogitans* versus *res extensa*), donde el pensamiento posee una sustancia intrínsecamente diferente de la sustancia con que está compuesto el cuerpo (Descartes, 1637). En este dualismo reductivo, tradicionalmente capacidades del ser humano tales como las emociones, no encuentran un “lugar” donde ser ubicadas. Por un lado no se asimilan a fenómenos “mentales” y por otro no “ocurren” solamente en la “sustancia corporal”. Ante la imposibilidad de ignorarlas aparecieron relatos que las relegan a un espacio de categoría “inferior” al de la mente o conciencia denominado “asuntos del corazón” (Echeverría, 1994). El pensamiento racional analítico (entendido por el programa Cartesiano como característica distintiva del fenómeno humano que excluye al fenómeno de las emociones) fue la herramienta propuesta para *conocer* el mundo “*tal como es*”, dando origen al avance científico–tecnológico ligado

a la expansión colonial y la posterior revolución industrial. Ante un discurso oficial deslumbrado por el poder de la razón, el mundo emocional entró en una zona de ceguera. En ese marco geopolítico, se diseñó y ejecutó la construcción del sistema educativo decimonónico que hoy, en sus ejes vertebradores, aún persiste. Citaremos algunas miradas sobre este proceso: en la conferencia “Cambio de Paradigmas”, Ken Robinson propone que la Escuela fue “impulsada por fuerzas económicas, y sustentada por un modelo intelectual de la mente, que era básicamente el de la ‘ilustración’, donde la capacidad intelectual equivalía esencialmente a cierto tipo de razonamiento deductivo acoplado al conocimiento de ‘los clásicos’ ” (Robinson, 2008). En similar sentido, Sugata Mitra la interpreta como respuesta a las necesidades imperiales europeas del siglo XIX: “La escuela produjo las personas que serían parte de la máquina administrativa burocrática. Debían ser idénticas unas a otras. Debían saber escribir a mano [...], saber leer, y multiplicar, dividir, sumar y restar mentalmente” (Mitra, 2013). Para Casassus, “se trataba de dejar de lado todo lo que tuviera que ver con las emociones [...]. Para lograr eso se pensó que era necesario **controlar** lo que tuviera que ver con las dimensiones no deseadas. Por ello las instituciones que sirvieron de fuente de inspiración a la nueva institucionalidad fueron los hospitales y las cárceles.” (la palabra en negrita es mía) (Casassus, 2007: VII)

Se utilizaron determinadas emociones (paradójicamente, como nota Casassus) para la construcción de ese espacio educativo no-emocional y de reducción de la incertidumbre (control): “se busca generar el sometimiento a la autoridad mediante elementos como el miedo (castigos), la vergüenza (la exposición humillante ante “errores”), la culpabilidad (juicios) o la estigmatización (etiquetamiento según raza, origen sociocultural o género) [...] En la escuela anti-emocional la pregunta

fundamental que se hacen los directivos y docentes es ‘qué debo hacer para que los alumnos hagan lo que yo quiero?’” (Casassus, 2007). El filósofo y biólogo Humberto Maturana, nos dice que la jerarquía y la obediencia son parte de una conversación constitutiva de una actual red de conversaciones de apropiación, enemistad y guerra denominada cultura patriarcal (Maturana Romesín y Verden-Zóller, 2003). En la Figura 1 se sintetiza lo anterior.

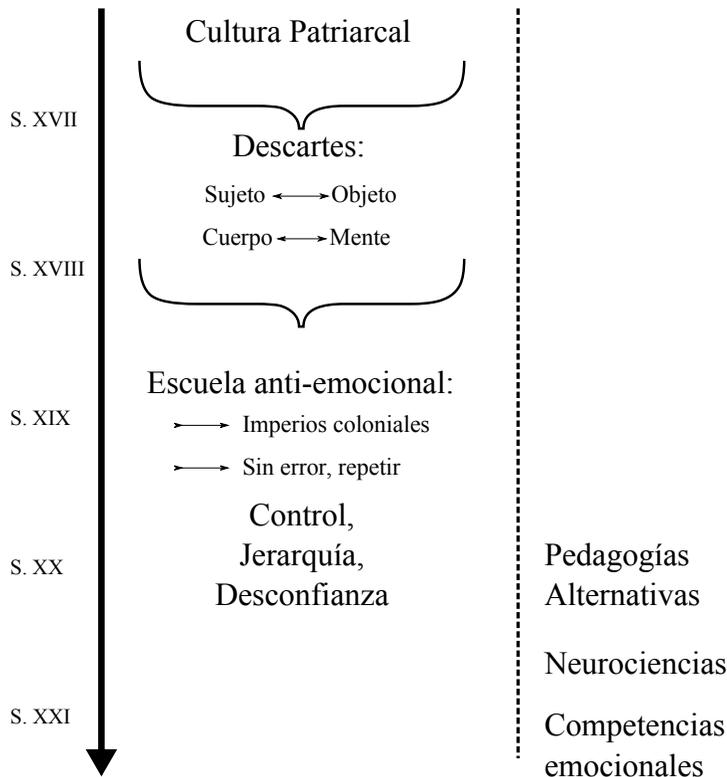


Figura 1: Desarrollo histórico de la Escuela antiemocional. Fuente: elaboración propia.

Es en esta escuela anti emocional que se promueve y sostiene dicha cultura (la red de conversaciones) en la cual la abrumadora mayoría de los seres humanos actuales nos hemos socializado.

Esta breve síntesis no ignora la existencia de pedagogías alternativas, algunas que cuentan ya con aproximadamente un siglo de experiencia, y con un gran crecimiento en las últimas décadas (Ullrich, 1994). Entre otras la pedagogía Waldorf, que considera a las instituciones educativas como “no selectivas”, y como “comunidades autoadministradas, sin estructuras de dirección jerarquizadas” (Clauder y Rawson, 2007) y el método Montessori que promueve un rol del docente observador-guía y creador de contextos de aprendizaje (antecedente de la figura del Docente-Coach), y en cuanto al alumno, un aprendizaje por la acción que promueve la autoconfianza y responsabilidad por el propio aprendizaje (Montessori, 1965). Como indicador de su impacto numérico, tomo por ejemplo a los Estados Unidos: allí las escuelas Waldorf representan algo menos del 0.1 % del total de establecimientos educativos tanto públicos como privados (135 de un total de 136423) (United States Department of Education, 2015; Association of Waldorf Schools of North America, 2015). No registro datos del impacto de estas pedagogías alternativas en las instituciones de Educación Superior. Con todo es muy importante tomar nota de su veloz

crecimiento y aceptación. Me interesa destacar que dada la estructura no-jerárquica propuesta por estas nuevas visiones, el control por parte de un organismo superior se vuelve más difícil que en las estructuras jerárquicas tradicionales que cuentan con inspección. Esto podría explicar la lentitud de su adopción.

Con respecto al modelo de la escuela anti-emocional, el mismo establece roles muy diferentes para los docentes y los alumnos que aquellos propuestos por las pedagogías alternativas mencionadas. Estos roles o modos de ser docentes y de ser alumnos, son raramente objeto de reflexión: se aprenden y se operan espontáneamente en nuestra cotidianidad, sin tomar conciencia de que constituyen una opción entre otras y pueden ser objeto de elección. Mencionemos algunos aspectos del estereotipo del operar en la escuela anti-emocional: a) el error está relacionado con el castigo (el error en los alumnos por parte de los docentes, y el de los docentes por parte de sus superiores jerárquicos), b) el docente establece una relación de control (patriarcal) con el alumno, donde le impone una visión particular del mundo y del saber, lo corrige y le indica conductas aceptables, según un patrón externo al propio alumno (es decir, ese saber contiene por ejemplo, respuestas a preguntas que no constituyen inquietud para el alumno), c) el apartamiento de un alumno con respecto a este relato del saber es castigado con bajas calificaciones en los exámenes, mientras

que d) la repetición de lo dicho por el maestro es premiada con notas altas, e) la acumulación de notas bajas (con independencia de toda otra percepción) conduce por sí, a la “desaprobación” de materias y de persistir, puede conducir a la desvinculación del alumno de su grupo de pertenencia (popularmente en Argentina se dice que el alumno “pierde” o “repite” el año, con lo cual, se le envía al alumno el mensaje que “pierde” parte de su vida, de no vivirla como el maestro-autoridad le indica). Esta separación supone un castigo de similar índole al de un “destierro”, considerado en el mundo antiguo como el peor castigo (a excepción de la pena de muerte), por equivaler a la pérdida de identidad por ruptura de relaciones interpersonales/ de pertenencia (Elkin Ramírez, 2010). Esta relación de controlado-controlador no implica que el docente y el alumno la experimenten con algún tipo de emocionalidad particular: pueden incluso ambos desear activamente participar de ella. Sin embargo, ello no quita que tal tipo de relación se constituya en la negación de al menos uno de los dos participantes. Una relación en el mutuo convivir tal como la relación jerárquica docente-alumno, en la cual no aparece uno de los participantes en su legitimidad es una relación no-social (Maturana Romesín, 1990).

La caracterización realizada acerca de la escuela prototípica anti-emocional, basada en el control, constituye una generalización que no pretende representar cada caso en particular,

pero sí captar el contexto promedio que se constituye en las mismas. En este sentido, el influyente psicólogo neconductista B. F. Skinner dedicó parte de su producción intelectual al tema de la libertad y el control de la población en gran escala (Skinner, 1976). Para este investigador, el control debía ser delegado a especialistas, entre los cuales incluía a los docentes junto con policías, sacerdotes, y terapeutas. En la década del '70 aseguró que: “Es un error suponer que todo esto se trata de cómo liberar al hombre. El punto es mejorar la manera en que él es controlado” (Skinner, 1972).

Acompañando al auge de las pedagogías alternativas, en la segunda mitad del siglo XX, comienza a reconocerse el rol fundamental de las emociones, como mecanismos biológicos evolutivos exitosos para la existencia humana en general (Goleman, 1996), y como contexto imprescindible de los procesos de aprendizaje (Casassus, 2007).

Sin embargo aún hoy persiste la ausencia de las consideraciones emocionales, en particular en la red de conversaciones en la cual operamos los docentes, y los profesionales universitarios en general, de tal modo que se verifica dicha ausencia en el diseño de los espacios y las prácticas institucionales. Como ejemplo de dicha negación de emociones cuando por ejemplo se propone en la Argentina en una universidad un “cambio”, tradicionalmente se interpreta un “cambio en el plan de

estudios” donde la discusión abarcará temas relativos a cuántas horas debería dedicarse un estudiante de Ingeniería a estudiar Mecánica o Electromagnetismo y qué contenidos deberían constar en dicho plan de estudios, o currícula. No se dedica tiempo alguno a consensuar cuáles puedan ser las competencias emocionales (Goleman, 1996; Casassus, 2007) que convendría definir como estándar para un Ingeniero. Interesa notar que los constructos Inteligencia emocional y Competencia emocional no son equivalentes ni existe un consenso en la literatura sobre los mismos (Fragoso Luzuriaga, 2015).

Una somera búsqueda en la formación de los profesorado universitarios corrobora la ausencia notable de competencias emocionales en la Universidad (Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras, 2015; Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2011; UNLP-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2015).

¿Es posible separar a un alumno y considerar sus capacidades intelectuales con independencia del entramado emocional en el cual se desarrollan? En 2016 se cumplen 21 años (la “mayoría de edad”) de la publicación del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman, donde el autor funda una respuesta: “La competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza

que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)” (Goleman, 1996). Sin embargo aún no nos hemos enterado de esta novedad a la hora de elaborar los diseños curriculares de las carreras universitarias.

## **Desarrollo y Discusión**

### *Aprendizaje*

Aquí no pretendo traer un panorama completo sobre este constructo. Presentaré sin embargo algunas diferentes, y a veces contrapuestas, visiones sobre el aprendizaje:

Según Echeverría: “podemos decir que hubo aprendizaje cuando emitimos el juicio de que aquello que podemos hacer en el presente, no lo podíamos hacer en el pasado. Y se trata, por lo tanto de un juicio que remite a nuestra capacidad de acción” (Echeverría, 1994). Este modo de aprender, por lo tanto, se presenta no sólo en los seres humanos, sino en todo organismo que pueda modificar sus conductas frente a un cambio en su medio o entorno. ¿Dónde queda en esta visión el resultado de un examen clásico? Dar una respuesta adecuada ante una pregunta de evaluación es también una clase de acción. Este modo de ver el aprendizaje incluye así al tradicional-medible mediante exámenes. Una metáfora usual para referirse a este tipo de aprendizaje es de la “ampliación de la zona de confort”. Dicha zona es un espacio existencial constituido por las prácticas usuales de una persona, o sea el “terreno conocido” de sus haceres.

Ampliar la zona de confort es así una expansión del conjunto de sus saberes-haceres. En este artículo miraremos el aprendizaje en primer lugar desde esta perspectiva.

Desde otra perspectiva, Casassus distingue cinco tipos de aprendizaje, tres basados en un marco conductista (donde se promueve un cambio de conducta en el alumno, especificada en pautas externas a él): 1 a) Incremento de información, b) Memorización (que incluye la capacidad de repetir lo memorizado), c) Acción (incorporación de destrezas, competencias, métodos...), y dos basados en un marco humanista-constructivista (donde se promueve una transformación profunda del alumno) 2a) Generación de sentido (incorporación a una red de relaciones con conceptos previos) y 2b) Reinterpretación de la realidad (donde reorganizamos y elaboramos un relato sobre nuestra experiencia del mundo (Casassus, 2008).

Para Maturana, los seres humanos (y todos los seres vivos) están determinados en su estructura y el medio externo no desempeña ningún rol para determinar lo que ocurre con dicho ser. A lo sumo el medio puede “detonar” o “gatillar” reacciones en el ser vivo, que son en cada momento compatibles con su estructura. Dicha estructura no es estática sino que puede cambiar. A esta dinámica Maturana la denomina “transformación estructural”. De este modo “el aprender es un fenómeno de transformación estructural en la

convivencia”, donde “el aprendizaje es un proceso que se da en el vivir, pero que no consiste en captar el mundo como la palabra aprender sugiere. El fenómeno de aprender es cambiar con el mundo [...]” (Maturana Romesín, 1982). Según esta visión, nada hay afuera del ser humano que “ingrese” o que “sea representado” dentro del mismo. Nada hay en el mundo externo que deba ser “captado” por el ser que aprende.

Los diferentes puntos de vista sobre el aprendizaje no son neutros ni inocentes. De cada uno de ellos se desprenden posibilidades distintas para diseñar las relaciones intra áulicas. Si sostenemos que el aprendizaje ocurre sólo en la mente de los estudiantes (Simon, 1998), estamos adscribiendo a una visión racionalista relacionada con la ya descrita escuela anti-emocional. Por el contrario, suscribir las tesis de Francisco Varela quien distingue la ocurrencia del aprendizaje en un todo corpóreo (que incluye pero no se agota en la mente) tiene profundas consecuencias en los modos de ser y operar de alumnos y docentes. Este cuerpo está en un contexto emocional: “la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices” y “estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio” (Varela et. al., 1997). Esta relación del aprendizaje con el cuerpo es de tal intimidad que “un aprendizaje humano implica una transformación molecular ocurrida en las células involucradas (dependiendo del tipo de aprendizaje),

que luego serán modificadas por nuevos aprendizajes, manteniendo con ello una secuencia de los cambios estructurales” (Ferrada, 2009). Traigo aquí las conclusiones que extrae Venegas Traverso: “Esta interpretación entrega interesantes señales que rebaten el concepto de aprendizaje de la ciencia tradicional: 1) El aprendizaje es una transformación, un cambio, no una mera adquisición, repetición o reproducción.

2) El aprendizaje siempre es biológico y corpóreo, no es una abstracción ni existe fuera de lo que se vive. 3) El aprendizaje modifica el cuerpo y los genes de cada sujeto. 4) El aprendizaje no es eterno, se parte de una red de modificaciones. 5) El aprendizaje no es espontáneamente individual, por lo que no existe posibilidad de auto-aprendizaje, requiere siempre de la reciprocidad interior-exterior del sujeto.” (Venegas Traverso, 2012).

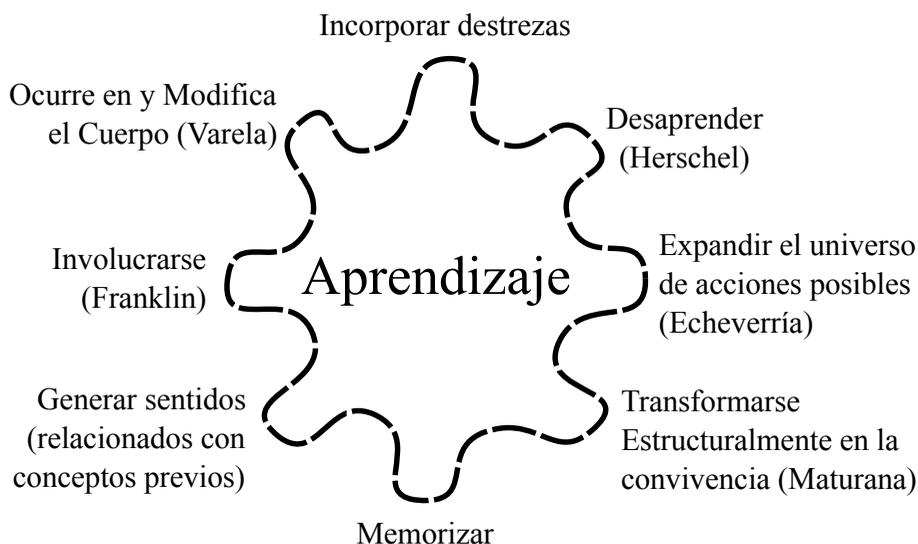


Figura 2: Visiones del constructo Aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

¿Qué factores que afectan al aprendizaje? Estudios internacionales de gran escala muestran que “la variable ‘clima del aula’ es la variable que aparece como la más importante. El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Es la variable que más explica porqué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra.

[...] Es más importante que cualquiera de las variables que se utilizan para entender este proceso por ejemplo, variables como la cantidad de libros, la gestión, el nivel sociocultural de las familias, las atribuciones, etc. Pero no solo es la más importante, sino que es la variable que explica más el porqué de la variación de aprendizajes, que la suma de todas las otras variables que se

consideran en estos estudios” y aclara “Cuando hablamos de clima de aula [...] se trata del clima **emocional** del aula” (Casassus, 2008). Dada esta evidencia, revisaré a continuación las miradas que, con luces y sombras, han aparecido sobre el constructo emoción.

### **Emociones**

La inquietud por el fenómeno de las emociones, en el pensamiento occidental se remonta a la filosofía presocrática, y recorre como una sombra la historia del debate de las ideas, hasta fines del siglo XIX cuando hace su aparición explícita la pregunta “¿Qué es una emoción?” (James, 1884). Aún hoy no poseemos un consenso acerca de este fenómeno elusivo (Solomon, 2008), al punto que algunos autores indican que dicha palabra no corresponde a una única categoría científica o clase de fenómenos (Russel y Feldman Barrett, 1999).

Distingo aquí, siguiendo a Maturana, a las **emociones** a partir de las conductas observables, con prescindencia de los estados mentales (inobservables). Cada emoción particular nos predispone a determinadas acciones y desfavorece otras: “Todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno

cambia de emoción, cambia de dominio de acción. En verdad, todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional. Al mismo tiempo, todos sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción” (Maturana Romesín, 1990). En la obra “La educación del ser emocional” aparece la frase tajante “No hay aprendizajes fuera del espacio emocional” (Casassus, 2007).

### *Confianza*

¿Cuáles son en este marco las emociones que crean un contexto de aprendizaje? Para Casassus una clave es la confianza experimentada en los vínculos interpersonales: “Por clima emocional del aula se entiende un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio

ni critica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión". En este marco, a la Confianza la distinguimos como "un fenómeno que se experimenta psicológicamente [...] que [...] faculta a los individuos para esperar alcanzar determinados logros que consideran positivos [...], implica el reconocimiento de nuestra dependencia respecto a otros individuos y, asociada a ello, la creencia de que estos no aprovecharán esa dependencia para lograr intereses particulares que vayan en contra de los nuestros... espera que el comportamiento de los otros sea benévolo, fiable, competente, honesto y abierto [...]". La confianza se retroalimenta ya que "se traduce en [...] una conducta del sujeto que confía o bien desconfía" y "esa acción se va a convertir en desencadenante de las expectativas y, por lo tanto, de la conducta de los que nos rodean" y "que constituye una propiedad del sistema social" (Yañez, 2010). Para Casassus, la Confianza es una emoción (Casassus, 2008).

Como ya mencionamos, el constructo emoción se ha vuelto "elusivo" para nuestro occidente cartesiano, y algunos investigadores han optado por construir metáforas para abordarlo (el sistema de conceptos personal, base para nuestro pensamiento y nuestra acción, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1991)). Por

ejemplo en la Universidad de Barcelona, han construido un "universo de las emociones" textual y visual, compuesto de seis "galaxias", centradas en una de las seis emociones que ellos consideran básicas: Alegría, Amor, Felicidad, Miedo, Tristeza, Ira. Cada galaxia contiene un grafo con decenas o cientos de emociones relacionadas. La emoción de la Confianza pertenece a la galaxia emocional del Amor (Punset et. al., 2015). Desde el marco de la Biología del Amor: "el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia" y por lo tanto funda lo social (Maturana Romesín, 1990:3.9).

Para proseguir con este artículo preciso distinguir explícitamente los dos paradigmas que han polarizado la historia de las relaciones humanas: las no-sociales basadas en la Fuerza-Miedo y por otro lado, las relaciones sociales basadas en la Confianza. Frente a frente, una persona confrontada con un otro, persona, grupo de personas, inclusive, naciones, los seres humanos debemos dirimir este dilema: ¿Confío o... no confío? Hay una relación entre el racionalismo, la jerarquía y el miedo al castigo como opuestos al fenómeno de la confianza: "Bajo la racionalidad técnica, la forma de organización del trabajo que impera es el mecanismo del "mando y control". En cualquier organización del trabajo, sea una escuela o una empresa, el superior es quien ordena lo que es preciso hacer y cómo hacerlo, y luego controla el cumplimiento de lo encomendado.

El trabajador (profesor o alumno, en el caso de la escuela) obedece, pues teme las consecuencias que resultarían de no hacerlo. En último término, el “mando y control” funciona basándose en la fuerza del miedo. Además de ser un gran mecanismo de control social, el miedo es el instrumento por el cual aprendemos a desenvolvemos en instituciones jerarquizadas. La confianza, por el contrario, es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor.” (Hevia, 2006).

Agrego algunas visiones sobre este fenómeno: la confianza ha sido vista como un juicio o interpretación (Echeverría, 1994), está relacionada con la vulnerabilidad (Yáñez, 2010), y más precisamente con la capacidad de “volverse vulnerables frente al otro” (O’Neill, 2013).

Para Luchan el ser humano (un ser que no puede no actuar, que está arrojado al vivir, parafraseando a Heidegger) no puede tratar con la complejidad inherente a la vida en el mundo, y la confianza es un modo de reducir esa complejidad, y permitir la acción “El mundo se está malgastando en una complejidad incontrolable; tanto que en cualquier tiempo dado las personas pueden elegir libremente entre acciones muy diferentes. Sin embargo tengo que actuar aquí y ahora” (Luhmann, 1996: IV). Para el caso de este trabajo, la acción puede referirse a cualquier acción de aprendizaje de un alumno, o docente en el contexto educativo. Por ejemplo, los alumnos invierten gran parte de su energía personal en tratar con la incertidumbre frente a un examen, y por consiguiente, la distraen de su foco de aprender.

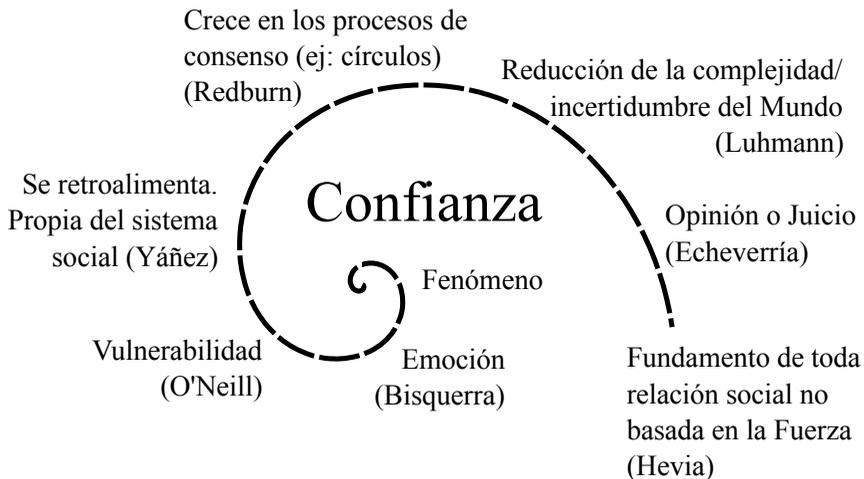


Figura 3: Algunas visiones del constructo Confianza. Fuente: elaboración propia.

Es posible crear contextos de aprendizaje del fenómeno de la confianza a nivel tanto personal como comunitario, para alumnos, profesores y directivos. Según Casassus para construir este clima emocional se requiere “saber cómo se lo puede operacionalizar”.

Las relaciones de confianza entre los miembros adultos de una comunidad escolar correlacionan positivamente con el éxito escolar de los alumnos (Bryk y Schneider, 2002), y a su vez los procesos de consenso contribuyen positivamente al desarrollo de relaciones de confianza en las escuelas (Redburn, 2009). El mismo autor destaca aquellos procesos que promueven la experiencia de “ser escuchado”, por ejemplo las conversaciones circulares, donde todos tienen la oportunidad de hablar, chequear palabra por palabra lo dicho, y buscar acuerdos, o al menos, abrir canales comunicativos que luego, en reuniones reducidas den lugar al consenso. También registra que este y otros procesos tienen la capacidad de transformar la manera de trabajar de los directivos y profesores con los alumnos, es decir permiten que los adultos transiten un propio proceso de aprendizaje para transformar el modo de operar en una escuela (Redburn, 2009). En el mismo sentido de la construcción de autoconfianza y confianza en otro, hay diseños de educación emocional basados en técnicas provenientes del teatro, donde “el aprendizaje dramático trabaja desde una metodología que favorece la confianza despierta el afecto

y la empatía hacia el otro, descubre la importancia de los demás, experimenta con la realidad, explora las emociones y sentimientos,” y “El drama ayuda a generar un clima de confianza en el grupo, que hace posible a sus miembros expresarse, comunicarse y manifestarse tal y como son, al tiempo que se sienten aceptados por él. Precisamente esa confianza en uno mismo y en los demás es la que ayuda a cada uno de sus componentes a superar el miedo al ridículo” (González García, 2015).

Volvamos la mirada hacia las grandes escalas. ¿Es posible incorporar el fenómeno de la confianza al diseño de sistemas educativos nacionales? En el caso de Finlandia la respuesta es afirmativa. Dicha confianza en las relaciones intra-sistema educativo, no fue fruto del azar, sino que provino de una cuidadosa planificación uno de cuyos hitos claves es la reforma curricular de 1991 (Wagner, 2011; Vulliamy y Maija-Lisa, 1997; Sahlberg, 2007). Para el sistema Finlandés “las claves no son la regulación externa, ni la exigencia, ni la disciplina excesiva. Sus ventajas son variadas, pero sobresale nítidamente la confianza en los directores y maestros y en su capacidad para enseñar generando en los estudiantes un clima personalizado de ‘alegría del aprendizaje’ con poco énfasis en la competencia entre pares” (Llach, 2014). La competencia suele ser un aspecto “obligado” en la enseñanza del deporte, sin embargo, la investigación en la iniciación infantil a la práctica del deporte,

ha encontrado que las modalidades competitivas involucran emociones que desfavorecen el aprendizaje (Lagardera Otero, 1999). En palabras de Maturana: “La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. Observen las emociones involucradas en las competencias deportivas. En ellas no existe la sana convivencia porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro.” (Maturana Romesín, 1990:2.1). Retomando el ejemplo del sistema Finlandés la construcción de la confianza institucional se manifestó en: a) el desmantelamiento de las estructuras de control: desde hace tres décadas ya no cuentan con sistemas de inspección como es usual en otros países para controlar a los profesores y directivos, b) aumentar los requerimientos para ser docente: no es suficiente con un título de grado, se requiere un grado de máster o mayor aún, c) las evaluaciones ocupan un lugar muy secundario en la validación del saber de los alumnos, y en la selectividad del sistema (Llach, 2014; Sahlberg, 2007).

La práctica áulica que implementa estas reflexiones implica un modo de “estar en el aula” diferente al convencional, alterando la disposición física de los actores de la clase.

Un modo de realizarlo es mediante una implementación de los **Círculos de conversación** que constituyen “una forma de ser y de relacionarse grupalmente que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan de ellos [...] tienen su origen en antiguas tradiciones de las comunidades aborígenes los cuales eran considerados esenciales para el bienestar de la comunidad. [...] Los círculos congregan a las personas de manera tal que se genera confianza, respeto, intimidad, buena voluntad, sentido de pertenencia, generosidad, solidaridad y reciprocidad entre ellas”. Una investigadora pionera de estas prácticas insiste en que estos modos de conversación desafían creencias, a) respecto de lo necesario de la jerarquía y la obediencia: “Nadie controla o manda en el círculo”, y b) respecto de los divorcios cartesianos mencionados al principio de este artículo: “los círculos utilizan un enfoque integral que incluye lo emocional, lo mental, lo físico y lo espiritual” (Pranis, 2009).

Esta práctica tiene asimismo antecedentes en los “Diálogos en el espíritu de David Bohm”. Un aspecto de la comunicación consiste en el intercambio de información e ideas entre personas, al modo de una transacción comercial. Se requiere para ello que el receptor del mensaje entienda exactamente lo que el emisor expresó. Este intercambio es útil por ejemplo en sistemas jerárquicos, para dar órdenes, y lograr obediencia. Sin embargo en el espíritu de estos diálogos, el objetivo es muy diferente.

En primer lugar reconozco que no es posible que el receptor comprenda exactamente lo mismo que dijo el emisor. Por lo tanto al escuchar la réplica, el emisor puede apreciar que el sentido asignado a su mensaje por el receptor, es a lo sumo similar al sentido original. Lejos de ser un impedimento para el diálogo, en esta situación ambos pueden constatar que se ha construido “algo nuevo” en común (Bohm, 2012). Esta visión del diálogo es útil para organizaciones donde la creatividad y el aprendizaje constituyen un objetivo del sistema.

## **Conclusiones**

He mostrado sintéticamente un devenir histórico de la construcción de una manera de vivir, pensar y relacionarnos negadora de las emociones, que modela una institucionalidad relacionada con la jerarquía, la obediencia, el miedo, el castigo, la vergüenza, y el control. En otro espacio, el de las organizaciones laborales, ha sido advertido que donde el poder se concibe como control y dominio sobre otros (o sea, en sistemas jerárquicos) se inhibe el proceso de aprendizaje (Perlo y López Romorini, 2011). Paradójicamente, esto ocurre también en las instituciones educativas jerárquicas. Aquí miro el aprendizaje como ampliación de la zona de confort. En el aula tradicional no emocional, donde el profesor “sabe” y el alumno “no sabe”, por lo tanto, se da un proceso donde el alumno, experimentando emociones en el paradigma de la fuerza, es obligado a adoptar como propia la zona de confort del docente.

Es decir que no hay una exploración conjunta para consensuar en qué dirección ampliar la zona de confort áulica (alumnos+docente), sino que el docente, en la “soledad” jerárquica, es quien especifica el cambio, que se vuelve reproductivo en lugar de creativo. El docente se encuentra en “terreno conocido” mientras que los alumnos viven la incertidumbre. Año tras año el docente repite esta acción mientras los alumnos desfilan frente a él como si fueran piezas idénticas en una línea de montaje fabril. Una escuela jerárquica vive en una contradicción ya que desfavorece el aprendizaje. En el mejor de los casos el aprendizaje ocurre furtivamente, en las márgenes del sistema. Parece aquí cobrar particular sentido la frase apócrifa atribuida a George Bernard Shaw: “Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela”.

Las organizaciones jerárquicas resultan aptas cuando la naturaleza de las tareas se mantiene con el tiempo, es decir en condiciones externas constantes. Por el contrario, frente al cambio, los modos jerárquicos de operar rápidamente se vuelven obsoletos, el aprendizaje se vuelve imperativo. En un mundo rápidamente cambiante, nuestra Escuela enfrenta una alternativa: aprender a aprender o desaparecer.

Sin embargo, existen asimismo múltiples experiencias pedagógicas alternativas, no obedientes, reconciliadas con el error como fuente del aprender, donde se promueve la reunificación de los dominios corporales-emocionales, con el dominio racional. Revisé las miradas sobre los constructos constitutivos de algunos de estos diseños alternativos.

En este relato, opero bajo la hipótesis de responsabilidad: mi mirada debió incluirme a mí mismo en el sistema a observar, y convertirme en un observador que se observa a sí, al estilo del constructivismo radical. En este marco, podemos co-construir un espacio con nuevas reglas de juego, aún en el marco de una institución jerárquica y ocupando yo el rol jerárquico de docente en relación asimétrica con los alumnos. Podemos asumir todos los actores áulicos la posición de responsabilidad. Esta hipótesis personal de trabajo implica que no somos prisioneros de nuestras circunstancias, sino que somos seres libres, y creativos, de así elegirlo.

En cuanto a los medios técnicos para construir este tipo de aula, éstos son muy sencillos: sólo se requiere sentarse en círculo y escuchar. Sin embargo, para este tipo de innovaciones el docente requiere competencias

emocionales, tales como: estar abierto al mundo emocional, estar atento a las emociones, ligar emoción y pensamiento, comprender las informaciones del mundo emocional, regular la emoción, modular la emoción, acoger, contener y sostener a otro (Casassus, 2007), y a estas podemos agregar: autoconfianza del profesor, superación del miedo, disposición a enfocarse más en los objetivos que en las propias dificultades, a mirar predominantemente las propias capacidades más que las propias carencias y el ejercicio de la Escucha. En síntesis: es preciso recrearnos a nosotros mismos como docentes-aprendices, en proceso permanente de transformación personal. Esta demanda no puede en ningún caso, imponerse desde fuera, sólo puede ser una elección personal de cada docente. Como reza un lema de aprendizaje: "ni fácil, ni difícil... ¡posible!" (Loli Saporito y Osorio, 2015),

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Coach Ontológico (Aprenderaser, Buenos Aires). Profesor de Matemática A y B (Cálculo Infinitesimal). Coordinador - Profesor de Matemática III (Cálculo Avanzado) diegovallejo@gmail.com.

## Bibliografía

- ASSOCIATION OF WALDORF SCHOOLS OF NORTH AMERICA (2015). Recuperado de: [https://waldorfeeducation.org/find\\_a\\_school](https://waldorfeeducation.org/find_a_school)
- BOHM, D. (2012). *Sobre el diálogo*, Barcelona, Ed. Kairós.
- BRYK, A.; SCHNEIDER, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Russell Sage Foundation, citado en: Redburn, M. (2009). "Developing Relational Trust in Schools through a Consensus Process", *International Journal of Educational Leadership Preparation*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-9.
- CASASSUS, J. (2007). *La educación del ser emocional*, Chile: Indigo[Cuarto Propio.
- CASASSUS, J. (2008). "Aprendizajes, Emociones y clima de Aula" *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, núm. 6, pp. 81-95.
- CLAUDER, C., y RAWSON, M. (2007). *Educación Hoy, Desafío para padres y maestros*. Buenos Aires: Antroposófica.
- DESCARTES, R. (1637). *Discourse on the method of rightly conducting the reason, and seeking truth in the sciences*, Leiden, Holanda. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/59/59-h/59-h.htm>
- ECHEVERRÍA, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*, Chile: Granica.
- ELKIN RAMÍREZ, M. (2010, enero 14). "Los desterrados", *Página 12*, sección Psicología, Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-138454-2010-01-14.html>
- FERRADA, D. (2009). "El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico", *Educere*, año 13, núm. 44, pp. 29-38.
- FRAGOSO LUZURIAGA, R. (2015). "Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 16, pp. 110-125.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*, España: Ed. Kairos.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2015). "Dramatización y educación emocional", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 98-119.
- HEVIA, R. (2006). "Frente a la crisis de sentido una pedagogía de la confianza", *Revista del Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, núm. 2, pp. 70-75.
- HUÉ GARCÍA, C. (2013). "Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario", *Revista d'Innovació Docent Universitària*, núm. 5, pp. 42-61.
- IOLI SAPORITO, F. y OSORIO, L. (2015). Guión del Taller "Ni fácil ni difícil... ¡posible!", comunicación personal.
- JAMES, W. (1884). "What is an emotion?", *Mind*, vol. 9, núm. 34, pp. 188-205.
- LAGARDERA OTERO, F. (1999). "La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza", *Apunts: Educación física y deportes*, núm. 56, pp. 99-106.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*, 2ª edición, Madrid: Cátedra, Teorema.

- LLACH, J. (2014). "En Finlandia, un clima de confianza que deja aprender", *La Nación*, sección Enfoques. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1743854-en-finlandia-un-clima-de-confianza-que-deja-aprender>
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2010). "Confianza, un patrón emergente de desarrollo y mejora en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 54, pp. 85-106.
- LUHMANN, N. (1996). *Confianza*, Barcelona, Anthropos.
- MATURANA ROMESÍN, H. (1982), "Reflexiones: Deriva Ontogénica o Aprendizaje" *Archivos de biología y medicina experimentales*, vol. 15, núm. 3-4, pp. 261-271.
- MATURANA ROMESÍN, H. y VERDEN-ZÖLLER, G. (2003). *Amor y Juego*. Santiago de Chile: J.C. Saez Editor.
- MATURANA ROMESÍN, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Chile: J.C. Saez Editor.
- MITRA, S. (2013). "Building a School in the Cloud". Recuperado de: [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_build\\_a\\_school\\_in\\_the\\_cloud](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud)
- O'NEILL, O. (2013). "What we don't understand about trust" Recuperado de: [https://www.ted.com/talks/onora\\_o\\_neill\\_what\\_we\\_dont\\_understand\\_about\\_trust](https://www.ted.com/talks/onora_o_neill_what_we_dont_understand_about_trust)
- PÉREZ ESCODA, N.; FILELLA GUIU, G.; ALEGRE, A. y BIZQUERRA, R. (2012). "Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 28, pp. 1183-1208.
- PERLO, C. y LÓPEZ ROMORINI, M. (2011). "Aprendizaje colectivo y concepciones del poder: entre la opresión y la potencia para producir cambios organizativos", *Hallazgos*, año 8, núm. 16, pp. 133-151.
- PRANIS, K. (2009). *Manual para facilitadores de círculos*. San José, Costa Rica, Comisión nacional para el mejoramiento de la administración de la justicia.
- PUNSET, E.; BIZQUERRA, R.; GEA, A. y PALAU, V. (2015). "El amor un catorce de febrero". Recuperado de: <http://universodeemociones.com/el-amor-en-un-catorce-de-febrero>
- REDBURN, M. (2009). "Developing Relational Trust in Schools through a Consensus Process", *International Journal of Educational Leadership Preparation*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-9.
- ROBINSON, K. (2008). "Changing Education Paradigms". Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>
- RODRIGUEZ PASCUAL, L. y MARTINEZ ROSILLO, V. (2015). "Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería", *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 71-88.
- RUSSEL, J. y FELDMAN BARRETT, L. (1999). "Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotion: Dissecting the Elephant", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, núm. 5, pp. 805-819.
- SAHLBERG, P. (2007). "Education policies for raising student learning: the Finnish approach", *Journal of Education Policy*, vol. 22, núm. 2, pp.147-171.
- SIMON, H. (1998). "What we know about learning", *Journal of Engineering Education*, vol. 87, núm. 4, pp. 343-348.
- SKINNER, B. (1972). "I have been misunderstood" An interview with B.F.Skinner (1972, Marzo/Abril), *The Center Magazine*, vol. 5, núm. 2 pp. 63-65, citado en Greening, Thomas (1991) "B. F. Skinner 1904-1990", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 31, núm. 2, pp. 112-113.
- SKINNER, B. (1976). *Beyond freedom and dignity*, Harmondsworth, England: Penguin Books LTD.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION-INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES-CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2015). *Digest of Education Statistics 2013*. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015011.pdf>

- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (2015). "Profesorado de Enseñanza media y superior en Artes". Recuperado de: <http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/prof-artes.pdf>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA - FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES (2011). "Profesorado universitario en comunicacion social". Recuperado de: <http://www.unc.edu.ar/facultades/facultad-de-derecho-y-ciencias-sociales/escuela-de-ciencias-de-la-informacion/prof-univ-en-com-soc-ciclo-2011>
- UNLP - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2015), "Plan de estudio del Profesorado en Matemática". Recuperado de: [http://www.unlp.edu.ar/articulo/2010/6/7/planes\\_de\\_estudio\\_humanidades\\_profesorado\\_en\\_matematica](http://www.unlp.edu.ar/articulo/2010/6/7/planes_de_estudio_humanidades_profesorado_en_matematica)
- SOLOMON, R. (2008). "The Philosophy of Emotions", en Michael Lewis, Jeanette Haviland-Jones y Lisa Feldman Barret (editores), *Handbook of Emotions*, New York: The Guilford Press, pp. 3-16.
- ULLRICH, H. (1994). "Rudolf Steiner (1861-1925)", *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIV, núm. 3-4, pp. 555-572.
- VARELA, F.; THOMPSON, E. y ROSCH, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa Ed.
- VENEGAS TRAVERSO, C. (2012). "La Complementariedad científica de Francisco Varela y Paulo Freire para las prácticas educativas innovadoras", *Theoria*, vol. 21(1), pp. 37-50.
- VULLIAMY, G. y MAIJA-LISA, N. (1997). "The Comparative Context for Educational Reform in England and Finland". Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000309.htm> (consulta: 16 de febrero de 2016).
- WAGNER, T.(2011). "The Finland phenomenon". Recuperado de: [https://youtu.be/3qV5O2ha\\_K4?t=38m10s](https://youtu.be/3qV5O2ha_K4?t=38m10s)



# Revista de **E**ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



***BLOQUE 4: Dimensionalidades específicas de la  
didáctica: enseñanza y aprendizaje en las disciplinas***



## ***El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en historia. Una investigación centrada en las primeras prácticas de aula***

Sonia Bazán<sup>1</sup> | Silvia Zuppa<sup>2</sup>

### **Resumen**

En este artículo presentamos el recorrido realizado en conjunto, entre el Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia (GIEDHIS) y la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A través del desarrollo de nuestros proyectos nos proponemos identificar, categorizar y abordar problemas acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia, reconociendo como categorías centrales a desarrollar las de *“conocimiento didáctico del contenido”*<sup>3</sup> y *“acción y razonamiento pedagógicos”*, en un interés por producir instancias potentes de formación que conciben a la enseñanza como un oficio (Litwin, 2008) y como arte de representación (Sarason, 2002). En este artículo, incluimos fragmentos de investigaciones dirigidas a evaluar e

### **Summary**

On this article we develop the work displayed between our researching group about History Teaching (GIEDHIS) and the course on teaching practicing. Connected to assessments on teaching historical thinking we analyze cases between 2012-2014. Pointing on classes designs, assessments tasks, methodology, learning and teaching models, stages of history reconstruction we organize our text on analyzing how practicing teachers transform the history content into a teachable one. Recognized as central categories to develop of “pedagogical content knowledge” and “action and pedagogical reasoning” in an interest in producing powerful training bodies that conceive of teaching as a profession (Litwin, 2008) and as an art of representation (Sarason, 2002). In this article, we include fragments of research to evaluate and interpret teaching practices

interpretar las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los estudiantes (futuros docentes), entre las cohortes 2012-2014. Problematizaremos a partir de instrumentos de evaluación propios, futuros entrelazamientos entre las situaciones de enseñanza desarrolladas por los practicantes de Historia y posibles líneas de investigación que parten del reconocimiento de las intervenciones áulicas y plantean retroalimentaciones en el desarrollo de la formación inicial de los profesores de Historia.

**Palabras claves:** Conocimiento Didáctico del Contenido - Enseñanza de la Historia - Enseñanza Situada - Formación del Profesorado.

carried out by students (future teachers), between 2012-2014 cohorts. We will problematize from own instruments of assessment, future entanglements between teaching situations developed by practitioners of History and possible lines of research based on the recognition of classroom interventions and pose feedback in the development of the initial training of history teachers.

**Key words:** Pedagogical Content Knowledge - Teaching History - Teaching Context.

Fecha de recepción: 21/06/16 Primera Evaluación: 30/07/16 Segunda Evaluación: 30/8/16 Fecha de aceptación: 30/8/16
---

## **Soportes dinamizadores e integradores de la propuesta del equipo**

Poder aportar a una mejor calidad de la enseñanza, constituye uno de los objetivos de las orientaciones pedagógicas de las políticas educativas vigentes. Desde esta perspectiva, se concede una centralidad al papel de los profesores<sup>4</sup> para la consecución de tal objetivo. Reconociéndonos parte responsable de la formación de profesores en Historia, nuestra atención se dirige así, al espacio de la práctica de la enseñanza en la formación inicial de los profesores. En este sentido, el trabajo que desarrollamos en el Grupo está imbricado con el proceso de formación y período de prácticas. Las mismas parten de una concepción que implica un proceso que sitúa a los futuros docentes como responsables de elaborar el conocimiento teórico y práctico necesario para el futuro ejercicio de la enseñanza. Entre la formación inicial y el desarrollo profesional, pretenden situarse las investigaciones que se llevan adelante, dando lugar a proyectos de tesis centrados en los usos culturales adolescentes, el desarrollo del pensamiento histórico y la escritura y la lectura en las clases de Historia y Ciencias Sociales en el nivel secundario.

A través del desarrollo de nuestros proyectos de investigación, pretendemos identificar, categorizar y abordar problemas de la Historia y de la Didáctica Específica, reconociendo como categorías centrales las de:

*“conocimiento didáctico del contenido”<sup>5</sup> y “acción y razonamiento pedagógicos”* (Shulman, 1987) en un interés por identificar el grado de dificultad con que los estudiantes avanzados y docentes noveles ponen en juego el dominio de la disciplina y la transformación de los contenidos en representaciones pedagógicas<sup>6</sup>.

Desde la perspectiva metodológica hemos desarrollado prioritariamente estudios cualitativos interpretativos. En el primer bienio nos centramos en el análisis bibliográfico y documental mientras que, en los siguientes prestamos mayor atención al estudio de prácticas en contexto, mediante la observación y las entrevistas.<sup>7</sup> La investigación desde un enfoque interpretativo (Erickson 1997:195-199; 222-223), como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores, implicó también la construcción de una lectura de esos significados, entre lo general y lo particular, los detalles inmediatos y la teoría relevada. La población que ha participado de nuestras indagaciones ha sido los estudiantes de las cohortes 2011-2014 del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Entre las técnicas desarrolladas, recuperamos los grupos de reflexión<sup>8</sup> iniciados en el año 2011, basados en el marco propuesto por Edelstein (2011) y Barbier (1999) así como las encuestas y grupos focales centrados en los estudios realizados por Ferry (2008) y Porta (2012). Conectadas con estas técnicas, la información registrada y las descripciones densas obtenidas de los

procesos ocurridos dentro o fuera de las instituciones educativas han sido tratadas desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2011: 26). Esto permitió discutir y documentar lo no documentado en la realidad social y de esta manera dejar testimonio escrito y público de lo relevante atendiendo a sus significados. Creemos que, a partir de esto, se logra un conocimiento que se construye en el proceso del trabajo docente en relación a las biografías de vida y/o profesionales de los profesores/practicantes, que nos remite a saberes incorporados por la historia de cada docente/practicante que adquiere significatividad y sentido en el aula. Rockwell completa esta afirmación cuando diferencia el saber pedagógico y el saber docente que por lo general no se documenta. Esto justifica la pertinencia del registro etnográfico, como una forma de hacerlo visible y audible y se expresa cuando los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, reflejando los saberes propios y las concepciones de su trabajo (2011:27).

Proponer un desarrollo de investigaciones en el campo de la Didáctica de la Historia demanda transformar en objeto de investigación, situaciones vividas cotidianamente por quienes formamos parte del grupo de trabajo. Transformar las aulas de Historia, nuestro contexto “natural” en espacios de investigación, sistematización y categorización es el desafío metodológico abordado tanto al ámbito universitario como en el del nivel secundario.

Por otra parte, nos planteamos promover la integración de nuestro grupo en redes de trabajo sobre Didáctica de la Historia. En este sentido, destacamos nuestra incorporación a la red APEHUN (Asociación de Profesores de enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), a partir de la cual se fortalecieron los vínculos institucionales y las vías de difusión y publicación de futuras producciones del grupo.

Otro ámbito de difusión en la línea de *Literatura, cine e imagen en la enseñanza de la Historia*, fue el Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata (Marfici) realizado en el mes de Agosto de 2014, en relación con los productores del Documental *Héroe Corriente*. Resultante de este trabajo entre realizadores locales y nuestro grupo ha sido la publicación de un cuadernillo didáctico para el aula de Historia que se difunde gratuitamente entre las escuelas.

## **II – Soportes conectores entre la didáctica específica y la preparación para las prácticas del profesorado durante la formación inicial de profesores.**

La cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata (UNMDP), es una asignatura anual, que se encuentra al finalizar el Ciclo de Formación Docente (CFD). El primer cuatrimestre se dedica al dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el

nivel secundario. Durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes ingresan a las aulas de los colegios secundarios de la ciudad, donde realizan sus prácticas docentes. En este tramo, además de acompañar a los y las estudiantes en las prácticas, la cátedra generó un espacio de reflexión donde los/las estudiantes/practicantes, ejercen la posibilidad de coevaluar y reflexionar su propuesta de aula, reconocer la realidad del contexto escolar y poner en juego el diálogo entre la teoría y la práctica. En este sentido, el lugar del docente observador se corre de la supervisión y cobra una dimensión diferente abriéndose un espacio de diálogo sobre las prácticas, los estilos de enseñar, el tratamiento de los contenidos y su vinculación con la enseñanza *en contexto*. A partir de los resultados de ese intercambio, la cátedra también reflexiona y propone innovaciones y cambios para llevar adelante en el cuatrimestre siguiente, tanto en el desarrollo de las clases teóricas como en los trabajos prácticos. El propósito de estas propuestas “*no es hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores*” (Zabalza, 2004).

En varios registros de los grupos de reflexión, los estudiantes del profesorado en Historia reconocen una buena formación disciplinar pero, al mismo tiempo, cuando cursan Didáctica Específica, demandan una mejor formación pedagógica poniendo en evidencia una percepción instrumental de la Didáctica específica, desvinculándola de su carga teórica, metodológica y de sus relaciones con la

historiografía. Dando cuenta a este tipo de pedidos, el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad, tuvo entre su oferta académica el Seminario “Comprender y enseñar historia argentina reciente. Del derrocamiento de Perón al *que se vayan todos*, 1955-2001”, a cargo de la Dra. Marcela Ferrari. Desde allí se solicitó participación de nuestra cátedra en la realización de una experiencia dentro de la Facultad. Esa experiencia se sostuvo desde la cátedra de Historia Argentina tanto en el curso anual como en cursos de universidad de verano o cursos de capacitación a docentes en ejercicio.

Al año siguiente, en el 2013, la cátedra de Historia Universal General IV –Contemporánea– y la nuestra, a través de diferentes miembros, participamos del desarrollo de otra experiencia de integración entre contenidos disciplinares y su enseñanza. El curso se denominó: “Violencia de Estado, entre Treblinka y el Gulag. Historiografía y enseñanza.” El abordaje se centraba en la problematización sobre la objetividad de la fotografía, su rigor testimonial, su condición polisémica, la posibilidad o no de la lectura del mensaje iconográfico; cuestiones de orden teórico y metodológico cercanos y nutridos por otros campos como el arte, la estética y la semiología. Pudimos reflexionar sobre elementos que revelaran y contribuyeran a valorar la formación integral y la mirada transdisciplinar del profesor de Historia. La propuesta presentó un desafío en los términos de poder operar con los núcleos disciplinares a partir de representaciones

visuales. A pesar de ser un proceso lento, podemos reconocer que otras cátedras de la formación disciplinar requieren de nuestro aporte<sup>9</sup> a partir de los avances logrados.

### III – Soportes instrumentales en la investigación.<sup>10</sup>

El Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) se conformó en el año 2010. Está compuesto por miembros que han recorrido diversos tramos de investigación en el campo disciplinar de Historia, Literatura, Filosofía, Antropología, Pedagogía y Didáctica. Nos proponemos abordar la enseñanza de la disciplina desde una mirada multidisciplinar. La creación de este grupo significó instalar, en la Facultad de Humanidades, la preocupación por el conocimiento didáctico de los contenidos y, por tanto, iniciar investigaciones en un área de vacancia en el nivel superior y en nuestra facultad.<sup>11</sup> En las etapas transcurridas a lo largo de los diferentes proyectos de investigación, nuestras indagaciones han girado en torno a la formación inicial del profesorado. El próximo tramo del equipo estará centrado en cuestiones asociadas al desarrollo profesional. Podemos distinguir las siguientes etapas dentro del trabajo del equipo:

#### **Etapa 1: Formación Inicial del grupo (2010-2011). Instrumentos desarrollados.**

- Encuesta inicial a los cursantes sobre expectativas acerca de la asignatura, de sus futuras prácticas y opciones profesionales (2010)

- Implementación de los grupos de reflexión quincenales. Temáticas específicas vinculadas al desarrollo de las prácticas. Desgrabación, identificación de categorías y análisis (2011).

- Presentación de informe final de los practicantes con inclusión de autoevaluación general (2011).

#### **Etapa 2: Entre la cátedra y el grupo (2012-2013)**

Se llevó adelante una experiencia de trabajo entre dos cátedras durante todo un cuatrimestre: a) Historia Argentina Reciente y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (2012). b) Historia Contemporánea y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (2013). Eje abordado: desarrollo de trabajo con fuentes narrativas, imágenes (fotografía y cine), Historia, memoriales y museos.

Inclusión de los miembros del grupo en la profundización de uso de fuentes y recursos. Se realizaron Grupos focales sobre la experiencia.

-Inscripción de varios miembros de la Cátedra y el Grupo de investigación en Estudios de Posgrado: Doctorado y Especialización en Docencia Universitaria.

### **Etapa 3: Ensayo de interpretaciones y resultados I (2014-2015)**

-Implementación de Diario de clases a partir de una metodología narrativa. En una etapa inicial recogimos datos con la consigna de registrar por escrito cómo se sienten luego de cada clase, dando cuenta de la experiencia transcurrida. En este sentido, el trabajo se centró en el análisis de recurrencias, ausencias y marcas de aprendizaje en los practicantes. Es intención ocuparnos de analizar las dudas y problemas que se plantean a los alumnos, lo que Zabalza (2011) menciona como dilemas o situaciones multipolares. La intencionalidad estará asociada a hacer foco en el siguiente interrogante: ¿cómo piensa el docente cuando está enseñando? Esto significará mirar de cerca su práctica y hacerla exitosa (en el sentido de una buena práctica) a partir de instrumentos innovadores.

-Desarrollo de instrumento de evaluación Protocolo de Evaluación de Prácticas en Enseñanza de la Historia PEPEH. Aporte de los observadores para la construcción del instrumento y la evaluación de las prácticas.

### **Etapa 4: Ensayo de interpretaciones y resultados II (2016 en adelante)**

-Redistribución de las clases teóricas y prácticas en pos de generar trabajos específicos en torno al proceso de razonamiento y acción pedagógicos.

-Asignación de períodos históricos determinados a miembros del grupo de

investigación a fin de ser nexos entre la formación disciplinar y la formación docente inicial.

En el apartado siguiente presentaremos retazos narrativos que están asociados a dos instrumentos centrales en nuestras investigaciones: el diario de clases y el protocolo de evaluación de prácticas de enseñanza en Historia.

#### **III.1. El Diario de clases, metodología narrativa.**

La implementación del diario de clases fue a partir del cruce de la información obtenido en las encuestas iniciales y los resultados de los grupos de reflexión. Si bien en los encuentros de los grupos se reflexiona sobre las prácticas, se produce un descentramiento por parte de los practicantes que se atreven a deconstruir los recorridos y compartir las vivencias con sus compañeros y docentes, faltaba en algunos de los casos, que tomen mayor conciencia de sus actos, que se pongan en marcha iniciativas de mejora, que haya una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario, que se fortalezca la reflexión, la escritura, que se origine un feedback inmediato y permanente y, por sobre todas las cosas, que puedan tomar decisiones didácticas. Por estas razones, estimamos necesario solicitar a los alumnos practicantes que narren sus experiencias en un marco más íntimo y personal dando a conocer qué es lo que él opina de su propia práctica.

En este sentido, entendemos por Diario de Clases lo que Zabalza (2011) define como:

*"[...] documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. La definición resulta voluntariamente abierta para dar cabida a los diversos tipos de diarios, tanto por el contenido que recogen las anotaciones como por la forma en que se lleva a cabo el proceso de recogida, redacción y análisis de la información".*  
(Zabalza, 2011:15-16)

Así es como Nicolás, mientras hacía sus prácticas, narra en su Diario de Clase:

*"Los detalles sobre las clases practicadas, serán expuestos con intención de respetar lo más fielmente, las impresiones volcadas en ese racconto diario. Tendremos en cuenta que la idea del curso donde practicamos, se modifica dialécticamente con la transformación de la realidad y la impresión que nos hacemos de ella"*  
(DC1).

El estudiante refleja la realidad pero también, nos anticipa que la narrativa está abierta a la imaginación y al mismo tiempo a la subjetividad del narrador. En muchas oportunidades los alumnos practicantes manifiestan la existencia de prejuicios y representaciones acerca de determinadas escuelas y alumnos que concurren a esas escuelas.

El Diario de clases les permite evaluar y realizar ajustes de procesos didácticos ya que, al finalizar su clase recogen la información, la escriben y la analizan.

Así es como nuestro alumno de referencia nos dice:

*"En cuanto al contenido, pude dar lo que me propuse. Sin embargo no estoy del todo conforme con la conexión de los mismo y si entendieron lo que les explique. [...] si me parece que faltó diálogo".*

A través de la narración se pueden esclarecer ideas o maneras de diseñar la clase. Esa reflexión realizada al finalizar la clase y al evaluar los resultados permitirá tomar decisiones y poner en marcha nuevas y mejores acciones. En este sentido, Nicolás, luego de una clase, narra:

*"En esta clase la cuestión fundamental tiene que ver con lo instrumental (la manera de dar la clase o el camino recorrido). Cuando hablamos de la religión griega la utilización del mito fue adecuada. Sin embargo a la hora de explicar la arquitectura, invertir el orden hubiera sido lo adecuado. Primero trabajar con las imágenes y luego ir descubriendo cada uno de los estilos (arquitectónicos). Lo mismo ocurrió con el lenguaje. La utilización de un lenguaje coloquial, ameno a los alumnos, la forma de cuento hubiese hecho más interesante el relato"*  
(DC7)

En lo que respecta a la utilización del dispositivo narrativo asociado al diario de clase, el equipo se encuentra en una etapa vinculada a su recolección. Hemos tomado, para este artículo, un caso con el fin de poner en valor el uso de la narrativa como instrumento clave que permite indagar profundamente en dimensiones subjetivas de la formación docente. Es otra forma de descentramiento reflexivo que se complementa con los grupos de reflexión que hemos instituido hace unos

años atrás en la cátedra. A partir de la implementación de los diarios de clase, pudimos enriquecer nuestra propuesta de cátedra y promover mejores aprendizajes en la formación inicial. Al mismo tiempo nos permiten repensar opciones en la indagación del campo de la Enseñanza de la Historia y el desarrollo profesional del profesorado.

### **III.2- Un instrumento de evaluación en movimiento<sup>12</sup>.**

Desde el año 2014 hemos desarrollado un dispositivo de evaluación de proceso para las prácticas. En su puesta en práctica, anticipamos a los practicantes los criterios desde los cuales observaremos sus clases y pusimos en práctica un primer instrumento. Es a partir de una mirada etnográfica que reformulamos el instrumento con el fin de posibilitar una retroalimentación basada en criterios provenientes del contexto propio y conducente a promover una construcción profesional del desempeño docente desde los primeros momentos de entrada al aula.

Las dimensiones que componen el Protocolo de Evaluación para Prácticas docentes en Enseñanza de Historia (PEPEH), involucran la etapa pre activa, la cual se ha trabajado previamente a la práctica y la etapa de desarrollo de la propuesta. En ésta, se identifican aspectos relacionales/emocionales, de gestión/organización y los referidos al conocimiento didáctico de la Historia. La reflexión propia de la etapa pos activa queda abordada en los coloquios que

se realizan quincenalmente a partir de la sexta clase aproximadamente y de la escritura personal que se desarrolla en el informe escrito individual por parte de los profesores practicantes cuando finalizan sus horas de prácticas<sup>13</sup>.

El eje desde el cual organizamos el protocolo está asociado a los componentes o “camino” que la cátedra entiende constituyen el proceso de enseñanza del pensamiento histórico en los profesores que inician su vida profesional. En este sentido, es importante identificar desde dónde nos posicionamos para evaluar este proceso de construcción del “Hacer Historia”. Esto implica la Historia como disciplina de la inferencia, que tiene como propósito enseñar la Historia en la escuela para lograr el desarrollo de las competencias de la disciplina, en el contexto de la educación secundaria, incluyendo las situaciones particulares de los jóvenes con quienes se trabaja. Por esta razón, la enseñanza de habilidades, razonamiento histórico, búsqueda de evidencias, valoración de la información, entre otras, son valiosas a la hora de identificar cómo intervienen en las propuestas de clases de los futuros profesores.

En la construcción del protocolo, partimos de un modelo de rúbrica<sup>14</sup> que proponía calificar con bueno, regular y malo la presencia de ciertos indicadores. Nuestra opción fue redefinir algunas dimensiones atendiendo a nuestro contexto, incluimos y redefinimos dimensiones, así como algunos indicadores que sostenemos necesarios a partir de nuestras propias observaciones.

El instrumento nos permite acordar entre los docentes aspectos a observar y una opción para proponer mejoras en la enseñanza de la Historia. A continuación presentamos la composición de las dimensiones a observar. Durante el cursado de la cátedra, se incluye el trabajo con las dimensiones y componentes mencionados, ya que el Protocolo de Evaluación para Prácticas docentes en Enseñanza de Historia (PEPEH) posibilita al practicante la anticipación a las expectativas de sus docentes observadores. En el cuadro que se anexa se presenta el esquema como instrumento de observación para ser completado por los docentes observadores en cada clase. Cada observador, así como los practicantes reciben las definiciones de cada una de las dimensiones a observar.

### **III.2.1. Dimensiones a observar. Construcción del Dispositivo didáctico.**

Compuesta por: *Estructura del plan. Consistencia epistemológica y metodológica de la propuesta escrita. Planteo de problematización o de contenido estructurante para abordaje de la clase. Pertinencia de cambios realizados por el practicante en la práctica.*

**Relaciones interpersonales en contexto.** Compuesta por: *Motivación a los estudiantes. Entusiasmo del docente. Uso de la voz. Afectividad. Atención a los vínculos interpersonales. Conexión con las culturas juveniles y el*

*contexto. Ambiente de trabajo. Respeto. Diálogo. Atención a la diversidad. Inclusión del grupo completo en la propuesta. Inmersión de la clase en particular con el contexto institucional.*

**Organización de la clase.** Compuesta por: *Apropiación del escenario áulico. Orientación en la tarea. Claridad en planteo de las consignas. Interacción con los alumnos. Dominio del espacio y el tiempo didáctico. Planteo y desarrollo de rutinas de trabajo.*

**Circulación de narrativas en clase.** Compuesta por: *Uso del lenguaje específico de la Historia. Presencia de narrativas escritas o en otros soportes: textos, films, audios, multimedia. Pertinencia de exposición oral. Desarrollo de argumentación, diálogo y conexiones metacognitivas. Relación entre los materiales didácticos y propuesta de clase.*

**Inclusión de materiales curriculares.** Compuesta por *Selección pertinente de la/s fuente/s y recursos (consistencia con el plan formal de clase). Apelación a instrumentos que colaboren con la comprensión: cronologías, periodizaciones, esquemas, organizadores gráficos, entre otros. Presentación de diversidad de fuentes. Apelación multidisciplinar. Uso de soportes digitales. Aporte de materiales para planteo de Historia comprensiva y para problematización.*

**Interpretación y transformación del contenido.** Compuesta por: *Transformación del contenido disciplinar en Historia enseñada. Identificación del tratamiento del contenido planteado en la clase. Producción de consignas y actividades de acompañamiento.*

*Promoción de hipotetización, aproximación por inferencias. Identificación de la intencionalidad y acción de los sujetos en los procesos históricos. Conexión con el contexto para interpretar las acciones de los sujetos. Nivel de análisis de las fuentes y de los recursos utilizados en la clase. Tipo de empleo de la fuente (introdutoria, ilustrativa o para enseñar habilidades de análisis). Generación de situaciones para la búsqueda de evidencias a partir de las fuentes, desarrollo de conclusiones y de argumentos. Conexión entre fuentes, bibliografía y otros recursos. Vinculación entre los contenidos trabajados clase a clase. Secuenciación. Significatividad del contenido para estudiantes de escuela secundaria. Provocación de preguntas de problematización por parte de los estudiantes a partir de los planteos del docente.*

**Práctica histórica.** Compuesta por: *Construcción del relato de la Historia como producto del trabajo de historiadores para explicar el pasado. Presencia en la clase de actividades que promuevan el “hacer Historia”, discusiones, debates, escritura, análisis desde múltiples perspectivas. Desarrollo de habilidades propias del hacer Historia, ejercicios de razonamiento, deliberación y crítica. Inclusión de aportes historiográficos renovados. Planteo de debates entre historiadores. Planteo de provisionalidad del conocimiento.*

**Comprensión del contenido por parte de los jóvenes.** Compuesta por: *Consideración de los saberes previos. Trabajo con el error. Uso de analogías.*

*Apelación al diálogo y repreguntas. Expresiones de comprensión por parte de los estudiantes. Presencia de marcas de aprendizaje durante la clase o la secuencia desarrollada por el practicante.*

#### **IV- Avances en el tratamiento de las prácticas como objeto de investigación.**

La integración entre Grupo de Investigación y la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza enriquece las posibilidades de desarrollar el espacio de la práctica como un ámbito propicio para la investigación. El anclaje en la Didáctica Específica nos remite a la necesidad de avanzar en este campo a fin de identificar y categorizar problemas en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia. Desde una perspectiva teórica, implica profundizar en las relaciones intrincadas entre la Didáctica General<sup>15</sup> y la Didáctica Específica. A lo expresado sumamos una segunda especificidad: la Didáctica de la Historia y su conexión con otras disciplinas como la Historia del Arte, la Filosofía y la Literatura. En tercer lugar, la circunscripción a la formación docente de nivel universitario como espacio prioritario en el que se realizarán las investigaciones, reconociendo que los ámbitos de acción son tanto el ámbito de educación universitaria como en la educación media.

Transformar el espacio de las prácticas en objeto de investigación posibilita al Grupo y a la Cátedra definir líneas de formación fundadas en teoría e investigaciones para los futuros docentes, en una retroalimentación necesaria. A

través de los proyectos de investigación pretendemos operativizar cambios en la práctica docente, tanto en la práctica inicial como en la de los docentes en ejercicio a partir de reposicionar la mirada institucional de la formación inicial y continua de los profesores universitarios.

Con el propósito de acompañar a los practicantes en ese nuevo ingreso a la escuela secundaria (Westhoff, 2012), diseñamos dos dispositivos de intervención. Por un lado, los

coloquios o grupos de reflexión que se desarrollan paralelamente al transcurso de las prácticas y, por otro, un protocolo de observación a partir del cual pudimos acordar en la cátedra, dimensiones a registrar. A partir de este instrumento, los docentes de las prácticas, pueden observar como equipo, acordando dimensiones vierten sus comentarios para organizar una retroalimentación que, si bien proviene de una mirada en particular, se sostiene en marcos conceptuales y los resultados de nuestras indagaciones en el campo de la Didáctica de la Historia.

### Anexo 1: Protocolo de Evaluación para Prácticas docentes en Enseñanza de Historia (PEPEH) -Grupo GIEDHIS- UNMdP.

Dimensiones PEPEH	Registro
Construcción del dispositivo didáctico	.
Relaciones interpersonales en contexto	.
Organización de la clase	.
Circulación de narrativas en la clase	.
Inclusión de materiales curriculares	.
Interpretación y transformación del contenido	.
Práctica Histórica	.
Comprensión del contenido	.
Comentario integral sobre la práctica: Coherencia entre los elementos planteados.	

#### Notas

Profesora en Historia. Doctora en Pedagogía. Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS). Directora de la línea Didácticas específicas en el Centro en Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Miembro de APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. bazansa@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora en Historia. Docente e investigadora. Profesora Asociada en la cátedra Didáctica Espacial y Práctica docente. Codirectora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) / Centros CeHis – Cimed, Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro de APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. zuppasilvia@gmail.com

<sup>3</sup> Conocimiento didáctico del contenido, se define como el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros, siempre en conexión con los contenidos específicos a enseñar.

<sup>4</sup> Emplearemos el masculino para no dificultar la lectura pero entendemos la inclusión de las profesoras, las estudiantes, las adolescentes, las practicantes en cada mención por masculino.

<sup>5</sup> Conocimiento didáctico del contenido, se define como el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros, siempre en conexión con los contenidos específicos a enseñar (Shulman, 1987).

<sup>6</sup> Habiendo finalizado el proyecto “Didáctica de la Historia Contemporánea II. El conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado” se ha continuado con las actividades de transferencia y difusión de las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de la Shoah.

<sup>7</sup> Serán de soporte teórico metodológico las investigaciones llevadas a cabo por el grupo GIEEC de nuestra Facultad, cuya producción puede observarse sintéticamente en Revista de Educación N° 4, Año 3. Número 4, 2012. Facultad de Humanidades. UNMDP y la producción de Jiménez Lozano y Perales Mejía (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí. Méjico: Pomares.*

<sup>8</sup> Grupos de reflexión entendidos como dispositivos “*significativos que posibilitan profundizar en los aspectos personales que expresan en las prácticas docentes*”, en Anijovich y otras. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Paidós, Buenos Aires.

<sup>9</sup> En el año 2016 se desarrollará un trabajo que relaciona formación disciplinar y recursos para el tratamiento pedagógico de contenidos en los trabajos prácticos de la Cátedra de Historia Americana Contemporánea.

<sup>10</sup> Nos referimos a Didáctica de la Historia entendiendo que la formación del profesorado continúa siendo disciplinar en su base, pero entendemos que esta formación incluye la formación historiográfica y proponemos desde ahí su conexión con la enseñanza de la Historia. Reconocemos la Historia Cultural como una visión ampliada e inclusiva, que al decir de Peter Burke (2007), advierte la necesidad de estudiar las disciplinas académicas y de establecer relaciones con sus *vecinas* para establecer contrastes y lograr la identidad de la disciplina.

<sup>11</sup> Sí existen avances en la relación Didáctica General- Didácticas Específicas en algunas instituciones del país (UNLP, UNSAM, UNAS, UNCo, por ejemplo) y en el exterior (U. de Granada, U de Stanford, USP- Brasil). Esta mención solo se realiza a modo de ejemplos no pretende ser exhaustiva.

<sup>12</sup> Hemos denominado “en movimiento” ya que es un instrumento que constantemente se modifica a partir de su puesta en marcha y de la discusión reflexiva que resulta de los profesores que observan y los practicantes.

<sup>13</sup> En una etapa posterior (2016-2017), miembros del grupo desarrollarán la investigación en la línea de escritura de diarios de prácticas.

<sup>14</sup> Se trabajó inicialmente desde diseños realizados por Pianta, R.y Hamre, B. (2009), así como Stephanie van Hover, David Hicks and Stephen Cotton (2012).

<sup>15</sup> Es amplia la investigación en el conocimiento de la enseñanza y de la formación de profesores. No es el caso del conocimiento sobre el aprendizaje en el nivel superior.

## Bibliografía

BARBIER, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis.* UBA- Novedades educativas, Buenos Aires.

BURKE, P. (2007). *La historia cultural y sus vecinos* Alteridades, vol. 17, núm. 33, enero-junio, 2007 Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal. pp. 111-117

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza.* Paidós: Buenos Aires.

FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación.* UBA: Novedades educativas.

HOVER, S.; HICKS, D. and COTTON, S. (2012). “*Can you make Historiography*” *sound more friendly?? Towards the construction of a reliable and validated History Teacher observation instrument*, History Teacher, volumen 45, no 4, Agosto 2012. pp 603-612

NOKES, J. (2011). “*Reconociendo y atendiendo las barreras de los adolescentes para leer como historiadores*”. pp 379-404 The History Teacher.vol44.Nº3. Mayo 2011. Traducción de Sonia Bazán para uso de la Cátedra Didáctica especial y Practica de la Enseñanza. FHUM-UNMDP

- PIANTA, R.; HAMRE, B. (2009). "Conceptualization, Measurement, and improvement of classroom Processes: Standardized Observation can Leverage Capacity" *Educational Researcher*, vol 38, N2. Pp109-119- Disponible en <http://er.aera.net> Univ de Virginia.
- Porta, L. (Dir) (2012). *Revista de Educación*. N° 4, año 3. Abril de 2012. Facultad de Humanidades, UNMdP.
- SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-22.
- VAN SLEDRIGHT, B. (2014). *Thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Routledge, New York.
- WESTHOFF, L. (2012). "Mirando a través de los ojos del Profesor de Historia" *The History Teacher*, Volumen 45, número 4. Agosto de 2012. Traducción Sonia Bazán para uso de la Cátedra Didáctica especial y Práctica de la Enseñanza. FHUM- UNMdP
- ZABALZA, M. (2004). "Innovación en la enseñanza universitaria". En: *Contextos educativos. Revista de Educación*. Universidad de La Rioja. España
- (2011). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y de desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## ***Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia***

Miguel A. Jara<sup>1</sup> | Graciela Funes<sup>2</sup>

### **Resumen**

La investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia y la diversidad de líneas que se han abierto a partir de las preocupaciones en el campo específico de la formación del profesorado, ocupan, enhorabuena, a una importante comunidad de investigadores/as y especialistas de diversas Universidades de nuestro país y otros entornos.

Desde la Universidad Nacional del Comahue, hace un tiempo, venimos indagando sobre diversos temas/problemas que devienen del campo de la enseñanza y de la formación inicial del profesorado. En esta ocasión, nos interesa compartir algunos aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación que está en pleno proceso. Se trata de una indagación que tiene como objetivo dar cuenta de la enseñanza y el aprendizaje de las

### **Summary**

Research in teaching of social sciences and history and diversity of lines that have been opened from concerns in the specific field of teacher training, occupy, congratulations, to a large community of researchers and specialists various universities of our country and other environments.

From the National University of Comahue, a while ago, we have been asking about various issues / problems that become the field of education and initial teacher training. On this occasion, we want to share some epistemological and methodological aspects of the research is in the process. This inquiry aims to account for the teaching and learning of social sciences and history in the digital culture.

ciencias sociales y la historia en la cultura digital.

**Palabras clave:** Investigación - Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia - Epistemología - Metodología.

**Key words:** Research - Teaching of Social Sciences and History - Epistemology - Methodology.

Fecha de recepción: 12/07/16  
Primera Evaluación: 22/07/16  
Segunda Evaluación: 30/8/16  
Fecha de aceptación: 30/8/16

*“Pensar que siempre hay algo en el problema que se presenta, que es más problemático que el problema mismo. En el sentido que hay hilos que pueden estar interrumpidos, pueden estar cortados y que vos tenés que tratar de anudarlos”*

María Saleme, 1997

Interesa pensar la investigación en DCS e H con algunas herramientas del oficio de historiar.

La construcción de los problemas que investigamos son preocupaciones que parten del presente y que reconoce los desafíos que el siglo XXI imprime a nuestra cotidianidad y a las nuevas generaciones, esa reflexión es un ejercicio eminentemente investigativa

Desde este presente interesa abrir pasados -no lineales ni unívocos- para reconocerlos en el entrecruzamiento de futuros -de aquellos que materializaran y también de los que no llegaron a ser-, en ese vaivén entre futuros pasados interesa estudiar algunos cambios con la intencionalidad de describirlos y explicarlos para crear sentido a la investigación.

Trata cuestiones y problemas relativos a la *construcción del conocimiento social e histórico enseñado*: a su epistemología, metodología y finalidades.

Es una *práctica*<sup>1</sup> que enlaza un problema específico de investigación, de formación de formadores y de enseñanza de contenidos relativos al conocimiento social e histórico, ninguno de estos ámbitos pueden circunscribirse con anterioridad a un examen de su relación con los otros dos. Dice, JF

Themines, (2009) que resulta imposible presentar un cuadro sintético de cómo los investigadores-formadores abordan esas relaciones.

*Investigar, formar y enseñar* ciencias sociales e historia constituye una región fronteriza que busca y promueve enlaces, conexiones, articulaciones entre: trazados disciplinares; certidumbres, azares y evidencias; modos de dudar; formas de conocer reconocidas en las improntas de las distintas formaciones académicas y prácticas sean estas, primarias o de otros campos disciplinares.

Cuando hacemos investigación educativa, buscamos conocer y pensar problemas fundados en la realidad misma de profesoras y profesores y del estudiantado en contextos y momentos específicos, instalar nuevas o viejas preguntas, en un espacio bisagra entre diseños globales e historias locales, es central en la producción de conocimiento educativo, ya que a la hora de enseñar y aprender historia y ciencias sociales en cualquier lugar de este pequeño mundo no hay nada nuevo y todo es muy nuevo simultáneamente (Pagès, 2013).

La tarea de las disciplinas sociales es simultáneamente conocer y pensar, y es, en esa conjunción que nos encontramos con la práctica de investigar en lugares “difíciles” como son las aulas y las escuelas, que son antes que nada *difíciles de describir y pensar* (Bourdieu, 2013) y para hacerlo las imágenes simplistas y unilaterales tienen que ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple,

fundada en la expresión de las mismas realidades, en discursos diferentes, a veces inconciliables posibilitando la pluralidad de miradas, que se funda en la realidad misma del mundo social y contribuye a explicar una gran parte de lo que sucede en ese mundo.

Estar atentos a abandonar el punto de vista único, central y dominante en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes, que permitan poner en perspectivas miradas, palabras, acciones, alejados del relativismo subjetivista para percibir y comprender las prácticas investigativas, de formación y de enseñanza con todas las distorsiones ligadas a los puntos de vista.

La afanosa búsqueda de la comprensión en este campo nos pone por delante un conjunto de problemas epistemológicos propios de las disciplinas sociales que se desarrollan en una *relación social*: ¿Cómo describir y pensar las prácticas?, ¿Cómo comprender y explicar los múltiples lugares de los sujetos?, ¿Cómo describir los bienes lingüísticos y simbólicos que median en esa relación social de conocidos?, ¿Cómo construir un talante acogedor y una verdadera conversión de la mirada de los problemas de las prácticas?, ¿Cómo pensar y sortear los riesgos de la escritura, como *publicar*, a sabiendas que el acto político de hacer público reconoce el rigor en ciertos detalles de la escritura?

En realidad como vemos estamos frente a una tarea difícil pero no imposible y que de hecho todos los que estamos aquí practicamos de diversa manera

## Herencias y experiencias en las prácticas investigativas

Hoy sabemos que, hay diferentes maneras de ser investigadora e investigador, profesora y profesor, formadora y formador, estudiantes de historia y de ciencias sociales por ello resulta inevitable reconocer las prácticas en plural.

En nuestro país hemos avanzado desde la segunda mitad de la década de los 80, en experiencias investigativas que posibilitan la sistematización de esa diversidad de acciones pedagógicas. Nuestra labor investigativa y formativa nos muestra que profesoras y profesores son hacedores de: escuela, enseñanzas de la historia e historias locales; ya que las llamadas ‘fronteras’ entre la escuela y el aula de historia son porosas y posibilitan un entramado de actores y escenarios; con lo cual se replantean las maneras de entender la relación enseñanza-historia-comunidad.

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un misma/o profesora/r, en un mismo centro escolar nos muestra una enseñanza viva, atravesada por distintas orientaciones y movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los ‘cambios’.

Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre estos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer

investigación, formación y enseñanzas que muchas veces buscan niveles de coordinación entre ellas para resistir la soledad y fragmentación, para romper, en general, con la soledad a que se intenta someter las prácticas que ensayan y asumen relaciones diferentes con el conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales e historia, con el contexto, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo.

Nos interesa en este espacio, fundamentalmente pensar algunas pistas de la investigación en enseñanza de las ciencias sociales e historia a fin de esbozar algunos itinerarios en las prácticas investigativas y pedagógicas, centrando la mirada en el valor educativo de la *experiencia* investigativa<sup>3</sup>, en tanto permite deslizar a la subjetividad que conecta con la vida social del sujeto.

En este itinerario cuatro consideraciones nos parecen centrales:

### **Conocer y pensar prácticas situadas**

La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ha tenido y aún tiene en muchas experiencias investigativas la colonialidad del saber. La relación entre centrismos, ciencias sociales y colonialidad del saber, reconoce como expresiones más potentes de la eficacia del pensamiento científico moderno -especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales, hoy hegemónicas- a la naturalización de las relaciones sociales. Esto supone, una concepción según la cual nos encontramos en una sociedad sin

ideología, modelo civilizatorio único, globalizado, universal que hace innecesaria la política, porque no hay alternativa a ese modo de vida (Lander, 2000).

En la dimensión específicamente didáctica las miradas universalistas han tenido y tienen una vigorosa presencia, sea esta la que se centra en los contenidos, en las actividades, en los materiales, en los instrumentos de evaluación, entre otros.

Para desarticular miradas homogeneizadoras, es importante el reconocimiento de la dimensión temporal de los acontecimientos políticos producidos en nuestro país<sup>4</sup>, porque la enseñanza de la historia se entrama siempre en los procesos históricos. Los procesos de reformas y de cambios sufren diferentes derroteros, algunos se constituyen a partir de la práctica docente situada, como en el caso de las reformas democratizadoras de la década de los '80, en tanto otros quedan en la periferia o dan existencia a formas híbridas de enseñanza, como con la reforma educativa de la década de los '90<sup>5</sup> o las reformas de la primera década del tercer milenio.

Esta gramática escolar que posibilita considerar las instituciones escolares y las prácticas de la enseñanza como una combinación de cambios graduales, adaptaciones o resistencias y que, en otras instancias la modificación de los códigos es tan inusitada que la primera respuesta es la perplejidad y sólo más tarde es posible acercarse a una reflexión comprensiva<sup>6</sup>.

También nos interesa remarcar la importancia de reconocer un país en plural, estar atentos a las colonialidad del saber interna. Walter Mignolo (2003) en relación con la geopolítica del conocimiento dice que éste no es abstracto ni des-localizado, es más bien todo lo contrario y el gran tema del siglo XXI para América Latina será la doble traducción y la interculturalidad, entendemos que ese también es un tema para pensar la enseñanza del conocimiento social en Argentina<sup>7</sup>.

Si buscamos establecer una relación entre las historias locales enseñadas y la producción de conocimiento sobre las mismas hay que indagar los lugares epistémicos éticos y políticos de enunciación, nos interesa analizar las especificidades de las historias enseñadas en clave local, sin desconocer las regularidades y filiaciones con las historias enseñadas nacionales y globales.

En el caso de la investigación que desarrollamos en este momento "Enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital" este es un problema central porque la cultura digital se presenta como universalista, Milad Doueihi (2010) se pregunta si es un nuevo proceso civilizador. La civilidad en línea, el entorno digital como habitus, y sus relaciones con algunas de las grandes preocupaciones que suscita el crecimiento de la misma, tales como la protección de la vida privada y la seguridad indican que los cambios nos enfrentan a nuevas posibilidades pero también a efectos secundarios imprevisibles e inquietantes.

La alfabetización digital vehicula un imaginario social que pone en juego no sólo la dimensión virtual de las tecnologías, sino también determinados postulados y prejuicios religiosos, históricos y políticos. Éstos moldean la nueva cultura con fuerza más allá de las fronteras nacionales y culturales. Este orden social virtual está reivindicando una universalidad anclada en la supuesta "neutralidad" de la tecnología, pero esa universalidad, para su coherencia y su inteligibilidad depende de la identidad digital. Queda claro que la cultura digital efectúa una transición política, sociológica y cultural, transición que analizamos con las herramientas de la historia cultural.

Ésta centra el análisis en los lenguajes, las representaciones y las prácticas para leer textos e imágenes que nos permitan una comprensión de sus significaciones simbólicas, de las acciones individuales, de los ritos colectivos (Chartier; 2007a; 2007b).

Si logramos realizar en las aulas una lectura cultural de lo textual y lo digital podremos enseñar y aprender una diversidad de formas de leer, escuchar, mirar que participan en la construcción y el reconocimiento polifónico del conocimiento, la creencia y la autoría

Frente a esta perspectiva a nuestro proyecto le interesa

### **Contextualizar las prácticas**

El problema de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en la cultura digital,

es un *problema del presente*, al que nos interesa mirar en clave estructural y reconociendo la dinámica del cambio.

La propuesta de los estratos del tiempo histórico de Reinhart Koselleck (2001) nos resulta muy esclarecedora porque éstos se piensan a partir de la experiencia y se remiten unos a otros.

El primero refiere a los espacios de tiempo específicos de una generación, es un modo inmediato de experimentar la sucesión de los acontecimientos, propia de los contemporáneos, en su singularidad e irrepitibilidad. El segundo se liga a la experiencia generacional que permite descubrir patrones y recurrencias entre fenómenos diversos determinados por condiciones estructurales más o menos estables en el tiempo. Y el tercero remite a formas intergeneracionales de adquisición o pérdida de conocimiento que permiten observar cómo las condiciones estructurales también se modifican. Los procesos históricos de largo alcance escapan al ámbito de la experiencia inmediata y sólo pueden descubrirse mediante un esfuerzo de abstracción intelectual (Palti, 2001).

Estamos interesados en conocer cómo estudiantado y profesorado experimentan de modo inmediato la cultura digital, cómo acceden y usan sus herramientas y a partir de esas experiencias ir en búsqueda de patrones y referencias que nos indiquen cómo y para que se conoce, en que se cree, porque lo digital es ante todo cultural e histórico (Doueih, 2010).

La cultura digital, está inmersa en un proceso de cambio que por su propia dinámica necesita sumar la flexibilidad de una mentalidad abierta para *cambiar los cambios*. Pensar analíticamente en el cambio es la tarea de la educación histórica que nos interesa, configurar la dimensión de la *historicidad* -el nivel en el cual cada sistema cultural se relaciona con el futuro pasado- una cualidad inseparable de toda realidad social y una dimensión constitutiva de lo humano en tanto asunción consciente de la temporalidad, es un objetivo central en la enseñanza del mundo social.

### **Sujetos en contextos**

Nuestras investigaciones buscan recuperar las lógicas de los contextos para entramarlas con los sujetos a fin de indagar las significaciones que estos atribuyen a las diferentes situaciones, reconociendo la modalidad organizada en el estudio en casos (Stake, 1998).

En este caso nos interesa indagar en la lógica de un contexto de cultura digital para entramarla con perspectivas, representaciones, expectativas, saberes de los sujetos que enseñan y aprenden ciencias sociales e historia.

Sabemos que el sector docente no está constituido por la sumatoria de individuos, proyectos, sentidos, acciones y proyecciones individuales porque responsables de llevar adelante una acción social de conjunto, reconocen a su vez que, las prácticas no son inaugurales en cada momento presente,

su construcción es histórica y se generan al interior del sector, construcciones que operan en el tiempo y demandan de tiempo para ser relatadas, analizadas y reflexionadas, para ser sostenidas o transformadas (Barco, 2001).

También sabemos que el estudiantado presente en las aulas está inmerso en una cultura en plural, accede a bienes materiales y simbólicos de manera muy diferenciada y quizás solo los homogeneiza la manipulación de alguna pantalla y esta le posibilita el mirar ¿otros mundos?, ¿de otras maneras?

La búsqueda de perspectivas, significaciones, finalidades de los sujetos la realizamos a partir de cuestionarios -con preguntas cerradas y abiertas- entrevistas abiertas- individuales y grupales y observaciones de aula. En todos los casos esos intercambios son una relación social, son interacciones sociales que se cumplen bajo la coacción de estructuras sociales y sólo la reflexividad, que para Bourdieu (2013) es sinónimo de método, permite percibir y controlar sobre la marcha los efectos de la estructura social en la que esta se efectúa<sup>8</sup>.

### **Un trabajo investigativo colaborativo**

Las políticas hegemónicas globales despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen rupturas en el imaginario profesoral, en la valoración de una enseñanza para la formación ético política, en el desconocimiento del proyecto y del futuro; pero muchas profesoras y profesores co- protagonistas de la investigación

dan cuenta de su adscripción a *proyectos colectivos* pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía y buscan pensar historias enseñadas que intervengan en los mecanismos de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad, examinan nuevas cartografías para pensar, sentir y actuar, diseñando narrativas diferentes e inclusivas

La práctica es lugar de *experiencias*, de relaciones con el mundo, de espacios en que se anudan: el sentido de la identidad, la permanencia temporal, el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman; el aula como espacio de autonomía. En el lugar se incluye la posibilidad de recorrer los múltiples senderos de aprendizajes y experiencias que se acumulan y redefinen en el tiempo, acerca de lo posible, lo pensable, lo valioso, lo permitido. Son lugares y experiencias de ruptura y/o continuidad, de pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, de posibilidades enriquecedoras de múltiples sentidos.

Interesa remarcar que lo valioso del proceso investigativo se basa en los vínculos construidos entre los sujetos enseñantes -sean investigadoras e investigadores y profesoras y profesores de escuelas primarias o medias -conformando un pequeño grupo de trabajo que se constituye en un caso<sup>9</sup>, o en una investigación- acción, o en una investigación en colaboración.

Los vínculos de horizontalidad y solidaridad allanan el desafío de instalar otras prácticas y nuevos horizontes de intervención buscando avanzar hacia la superación del aislamiento del trabajo áulico por un lado, y por el otro, estableciendo un diálogo genuino, en el que prima la argumentación y la discusión, como un saber que se expone en el horizonte del otro y ante su mirada, para validar una posición o una acción (Tardiff y Gauthier, 2005), constituyendo instancias de co-formación en dos ámbitos: la enseñanza y la investigación.

La participación en el ámbito concreto del trabajo de profesoras y profesores supone romper con la concepción de que unos tienen la teoría y otros la práctica. El presupuesto básico es: nos interesa pensar la enseñanza en tiempos de anticipación, acción y reflexión; de quiebres y rupturas; de herencias, experiencias y trayectorias, y para hacerlo hay que construir solidariamente. Es condición, entonces, reconocer las diferencias de saberes y de formación, sin que esto suponga disputas por las jerarquías de estos saberes. En síntesis se trata de entablar diálogos y argumentaciones desde las diferencias y trayectos formativos.

Sostenemos que este tipo de prácticas investigativas constituyen un espacio alternativo de formación docente inicial y continua, porque evita imponer un modelo preconcebido de pensar la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia y posibilita revisar las exigencias de racionalidad que orientan las acciones y los discursos y el contexto en el cual el profesorado habla y actúa

La práctica investigativa, formativa y docente es dinámica y el *cambio* no se realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa, en comunidades de aprendizaje profesional en una cultura de colaboración que se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos.

La reflexión construida desde espacios geográficos y localizaciones epistemológicas enriquece la producción en el campo en tanto posibilita pensar en las construcciones simbólicas que se juegan a la hora de enseñar historia y ciencias sociales, buscamos desentrañar los mapas de las maneras de pensar, conocer y actuar las enseñanzas en historia y ciencias sociales, para ser más precisos nos interesan las maneras locales de conocer (Grosso, 2012) atravesadas por las políticas y tecnologías nacionales y globales, tomando distancia de los escenarios sin significación o de las significaciones sin escenario para conocer y pensar las ciencias sociales y las historia enseñadas como prácticas situadas (Funes, 2010)

Tomás Popkewitz y Marie Brennan (2000) dicen que el interés por la teoría social y educativa es simultáneo al interés por una reconceptualización radical del espacio y el tiempo a nociones de regiones vinculadas por un campo discursivo, así, el estudio regional busca conocer al sujeto en el terreno de las prácticas construidas discursivamente. Esta noción de *región vinculada las prácticas* es potente para conocer la docencia que enseña historia y permite una comprensión de cómo las reglas y estándares particulares cruzan los

modelos institucionales al incorporar una noción variada de tiempo para explicar ideas y prácticas sociales que se enlazan para producir este sujeto docente.

Si la cultura digital se presenta universalista en un mundo globalizado, la formación de los sujetos digitales puede apuntar a una dimensión polifónica capaz de implantar diversas especificidades culturales dentro de la cultura digital para la interacción entre lo digital y lo político y las formas de acción política que nacen de esa interacción.

Si la cultura digital implica nuevos paradigmas del saber y de la identidad, también es el espacio donde se desarrolla un enfrentamiento conflictivo de paradigmas de la credibilidad y la legitimidad del conocimiento que desarticula miradas homogeneizadoras y que reconoce traducciones, culturalidades, autorías diversas, contra-universalistas.

Nuestra investigación no está interesada en pensar el problema investigativo en las virtualidades pedagógicas de las tecnologías (San Martín Alonso, 1995), en este problema prima la cultura tecnológica que privilegian el uso de las herramientas digitales, toda su apuesta está en la presencia de las mismas y no en la descripción y en el análisis de lo que sucede con, desde y a partir de ellas en las aulas.

Tampoco nos interesa definirlo como la enseñanza y el aprendizaje en “nuevas tecnologías”, porque el problema de la representación y la mediación didáctica a partir de, con máquinas es de larga duración y en ella no sabríamos situar la

novedad. Buscamos desde la racionalidad crítica, el desafío metodológico de partir de las sensaciones que sentimos frente a los objetos-máquinas para buscar descripciones reflexivas y expresivas que nos inviten a pensar holísticamente el difícil mundo social.

El conocimiento digital y el escolar no son compartimentos estancos, sino fuentes de experiencia que se reelaboran y sistematizan en el aula. Estudiantado, profesorado e investigadoras/es buscamos conceptualizar desde la propia experiencia la relación con la cultura digital en la enseñanza ya que esta impacta en la identidad, privacidad e imaginación de los y las jóvenes (Gardner; Davis, 2014) y que los niños viven una experiencia cultural distinta: nuevas maneras de sentir, escuchar y ver (Morduchowicz, 2014)

También sabemos que las enseñanzas que accionamos son construcciones profesoras, que se enmarcan en finalidades, que son parte de la cultura de este tiempo y que en el marco de este proyecto son colectivas y colaborativas (Bednarz; Lebuís; Poirier; Couture, 2001) (Desgagné; Bednarz 2005) y que buscan más y mejores enseñanzas y aprendizajes.

Quienes desarrollamos simultáneamente *investigación, enseñamos a enseñar* ciencias sociales e historia y participamos de la *formación docente inicial y continuada*, estamos en las tres instancias pensando en las prácticas. Dice Gloria Edelstein (2011) que la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando este se inicia, en

el tiempo de pensar la formación y la enseñanza, en un tiempo de anticipación, cuando la enseñanza es imaginada en un hipotético acontecer y es en este tiempo de proyectos cuando se hace visible el valor del trabajo colaborativo como facilitador de procesos de objetivación.

Si la investigación, formación y enseñanza de las ciencias sociales y la historia se piensan desde el proyecto, esto desde el futuro interesa, entre otros

- construir diagramas categoriales para pensarlas<sup>10</sup>,

- conocer analíticamente para debatir las múltiples mediaciones que se producen al interior y exterior de los procesos de investigación, formación y enseñanza de las ciencias sociales y la historia,

- si la historia y la geografía son disciplinas textuales ( Tutiaux, 2006) conocer las tecnologías de la transmisión y los archivos de la memoria es importante,

- generar propuestas para incorporar miradas investigativas o investigación educativa en ciencias sociales e historia en la formación inicial del profesorado,

- conocer y acompañar experiencias profesoriales colaborativas y participativas porque potencian espacios de deliberación pública, de construcción de ciudadanías y de cambios sociales e institucionales,

- situar esas experiencias en espacio atravesado por tensiones y conflictos y también de posibilidades para abrir escenarios genuinos de participación y de cambio,

- deliberar sobre el sentido de la escuela, sobre las formas pertinentes de la educación escolar y sobre el lugar de la enseñanza de la historia que presentan considerables rasgos de desacople con la época,

- un proceso de cambio, además del compromiso con el proyecto debe sumar la flexibilidad de la mentalidad abierta para cambiar los cambios, es necesario contar con mecanismos para procesar los conflictos y negociar su resolución, ya que ellos son inevitables en el proceso de transformación.

Las decisiones de la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, interrogantes sobre los propósitos sociales de la enseñanza e interrogantes referidos a los valores, la empatía y el significado existencial para estudiantes y docentes. Una práctica de la epistemología o un enfoque del saber acerca de las prácticas debe abarcar una racionalidad de fines que indique ¿qué espera la sociedad de las escuelas? y ¿de la enseñanza de la historia?

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Regular Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. Investigador y Co director de la carrera de Especialización Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue – mianjara@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Directora de la carrera de Especialización Didáctica de las Ciencias Sociales e Investigadora. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue - agfunes@hotmail.com

<sup>3</sup> Entendemos a las prácticas como construcciones/creaciones/opciones que las y los profesores-investigadores desarrollamos como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la investigación, de la formación y de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

<sup>4</sup> Es muy interesante la articulación entre “el espacio de los puntos de vista” y “comprender” que plantea Pierre Bourdieu (2013) y la conceptualización de la “epistemología del sujeto conocido” de Irene Vasilachis (2000)

<sup>5</sup> Proyectos de Investigación desarrollados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: “*De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa*” (1999-2001); “*Estudiantes y enseñanza. El caso de la geografía y la historia*” (2001-05); “*Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia*” (2006-09) “*Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*” (2010-12) “*Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia e la cultura digital*” (2013-15) e Investigaciones para acceder a titulación de posgrado: Funes, A. G. “*Historia, Docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contexto de reforma educativa* (2001); “*Significaciones sobre la enseñanza de la historia*” (2009) y de Jara, M. A. “*Representaciones y posibilidades de cambio en la enseñanza de la historia reciente/presente*” (2009). “*Representaciones y enseñanza de la historia reciente/presente. Estudios de casos de estudiantes en la formación inicial y en su primer año de docencia*” (2010).

<sup>6</sup> La alternancia dictaduras democracias; el retorno a la democracia en 1983; la profunda crisis societal que eclosiona en 2001- entre otros- marcan clivaje en el marco de la historia socio cultural de la educación en el país y sobre la gramática escolar en la que los modos de organizar la escuela para enseñar se modifica.

<sup>7</sup> Reforma que en la región de la Nord Patagonia tuvo resistencias. En Río Negro, el profesorado la denominó como “contra” reforma, el gobierno aceptó pero no implementó y en Neuquén se resistió, no aceptó y que no obstante ello dio paso a cambios importantes.

<sup>8</sup> En nuestra experiencia investigativa siempre nos interesó y hemos dado prioridad a los sujetos, maestras/os y profesoras/es de historia, a los análisis cualitativos y a la comprensión para abordar los significados culturales de la realidad y de la vida cotidiana del aula y a partir de ellos hemos buscado algunas notas distintivas del código disciplinar de la historia enseñada en tiempos recientes.

<sup>9</sup> Uno de los aprendizajes más interesantes producidos en el seno de las primeras reuniones de la Asociación de Profesores Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales-APEHUN- en relación con la investigación didáctica fue el reconocimiento de las especificidades locales de las prácticas de formación, enseñanza e investigación que se producían y la lectura de las mismas en clave nacional, americana, hispanoamericana.

<sup>10</sup> Sería interesante la realización de seminarios internos para delimitar los modos y formas de esas interacciones sociales en el marco de la investigación en esta didáctica específica en tanto existe un colectivo que comparte conocimientos y preguntas propias así como respuestas que den cuenta de la complejidad y riqueza del crecimiento del conocimiento

<sup>11</sup> Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven (Stake, 1998).

<sup>12</sup> El interjuego de contenidos-actividades-materiales; el tipo de relaciones con el conocimiento socio-histórico; el tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales; la problemática asociada a los agrupamientos en el grupo clase; las decisiones administrativas institucionales; las representaciones sociales de las posiciones estudiante-docente. En fin, el aula como territorio en el que se desarrolla la formación y enseñanza, es el lugar en que los sujetos sienten que se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular, se torna un lugar de pertenencia que se habilita placenteramente o rutinariamente.

## Bibliografía

- BARCO, S. (2001). "Prologo". En Funes, G. (coord.) *Maestros entre reformas ¿Recurso discursivo o discurso democratizador?* Neuquén: Neuquén. Manuscritos UNCo- FACE.
- BEDNARZ, N.; LEBUIS, N.; POIRIER y COUTURE, C. (2001). "L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation" En: *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64. <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>
- BOURDIEU, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, R. (2007a). "Existe una nueva historia cultural" En: GAYOL, S.; MADERO, M. *Formas de historia cultural*. Buenos Aires: Prometeo.
- CHARTIER, R. (2007b). *La historia o la lectura del tiempo*. España: Gedisa.
- DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N. (2005). "Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens" En: *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 245-258. <http://id.erudit.org/iderudit/012754ar>
- DOUEIHI, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- FUNES, G (2012). "Formación docente para enseñanza de la historia inclusivas" [En línea] *Revista Cadernos de Pesquisa do V.25.1*, 71-89 CDHIS. U. F. Uberlandia Brasil
- FUNES, G. (2014). "Entre futuros y pasado, algunas reflexiones sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales e historia" En Panel Temas y debates actuales en la investigación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Apehun. FHyC. UNL
- GARDNER, H. y DAVIES, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós
- GROSSO, J. (2012). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global*. Colombia: Universidad del Cauca.
- KOSELLECK, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós. ICE/UAB.
- LANDER, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. UNESCO
- MORDUCHOWICZ, R. (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que buscamos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- PAGÈS, J. (2013). "Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo". En Funes, G. *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*. Barcelona: Pomares Corredor
- SALEME, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Navaja Editor

- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1995). "De la "misericordia" del método a la "grandeza" de las tecnologías". En SANCHO, J. y MILLAN, L. (Comp) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa/6
- TARDIFF, M. y GAUTHIER, C. (2005). "El maestro como "actor racional" En: PAQUAY, L.; ALTET, M. y PERRENOUD, P. (coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- THEMINES, J. (2009). "Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones de las prácticas docentes en Francia". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación UAB*. UBN°8 13-23
- VASILACHIS, I. (2000). "Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y la pobreza." En: AAVV. *Pobres, pobreza y exclusión social*. Buenos Aires: CIEL Conicet.
- WALSH, C. (2003). "Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder". Entrevista a MIGNOLO, W. [En línea] En: *Polis Revista Latinoamericana* 4, 2- 19 Recuperado de: <http://polis.revues.org/7138>

## ***La enseñanza de la ciudadanía a partir de contenidos curriculares comunes. Un aporte a la investigación sobre la formación docente y los modos de vincularse a los contextos de las prácticas***

Mariela Coudannes Aguirre<sup>1</sup> | Carlos Andelique<sup>2</sup>

### **Resumen**

La dificultad para trabajar desde una perspectiva interdisciplinar no solo encuentra como desafío los obstáculos que la estructura escolar impone, sino también la formación de los docentes. La organización de la escuela secundaria basada en la lógica del curriculum mosaico o curriculum clasificado por disciplinas -como le llama Flavia Terigi (2008)- ha requerido de profesores especializados en Historia, Geografía, Lengua, etc.

En este marco, un equipo de la Universidad Nacional del Litoral y tres escuelas de la ciudad de Santa Fe asumió el desafío de analizar las problemáticas que surgen de la incorporación de los Contenidos Curriculares Comunes para luego elaborar propuestas de enseñanza. Desde el aspecto metodológico fue necesario revisar y ampliar la mirada que ha predominado sobre las disciplinas en el curriculum del nivel. Desde el aspecto epistemológico significó asumir un posicionamiento crítico social que

### **Summary**

The difficulty of working from an interdisciplinary perspective as a challenge not only finds obstacles imposed school structure, but also the training of teachers. The organization based on logic mosaic resume or curriculum, as classified by disciplines called Flavia Terigi (2008) high school - has required of teachers specialized in History, Geography, Language, etc.

In this context, a team from the National University of Litoral and three schools in the city of Santa Fe took the challenge to analyze the problems arising from the incorporation of Common curricula then develop proposals for education. From the methodological aspect it was necessary to revise and extend the look that has dominated the disciplines in the curriculum level. From the epistemological aspect it meant taking a critical social positioning which is reflected in construction practices and socialization of knowledge that exceed the positivist modern paradigm on which Argentina founded the school.

se refleje en prácticas de construcción y socialización del conocimiento que superen el paradigma moderno positivista sobre el que se ha fundado la escuela argentina.

La participación de la cátedra de Didáctica de la Historia en este proyecto de investigación-acción aportó interesantes experiencias, reflexiones y posibilidades concretas de actuación en el aula para los estudiantes del Profesorado que se involucraron con otras disciplinas.

**Palabras claves:** Formación Docente - Investigación Acción - Prácticas Interinstitucionales - Ciudadanía - Abordaje Multidisciplinar.

The participation of the chair of Teaching History in this action-research project provided interesting experiences, reflections and practical possibilities for action in the classroom for students of teachers who were involved with other disciplines.

**Key words:** Teacher Training - Action Research - Inter Practices - Citizenship - Multidisciplinary Approach.

Fecha de recepción: 15/07/16
Primera Evaluación: 21/07/16
Segunda Evaluación: 30/8/16
Fecha de aceptación: 30/8/16

## Puntos de partida

La obligatoriedad de la escuela secundaria dispuesta a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206 ha posibilitado el acceso de sectores más amplios de la población y, en consecuencia, ha traído la necesidad de revisar las prácticas en este nivel educativo. Los formatos del proyecto fundacional ya no dan respuestas satisfactorias a los intereses de los jóvenes y adolescentes de hoy, en un mundo atravesado por una “crisis estructural generalizada” (De Alba, 2004). Los temas polémicos, que se expresan con fuerza y generan algún tipo de confrontación en la sociedad (“cuestiones vivas” o “conflictos sociales candentes” según López Facal y Santidrián, 2011) requieren de abordajes multidisciplinares y compromisos éticos de todos los ciudadanos para su solución.

Ahora bien, la enseñanza se caracteriza por conservar un currículum inflexible, organizado por disciplinas que se identifican con materias, y una perspectiva de evaluación identificada con el examen, que sólo distingue a “exitosos” de “fracasados”. Al decir de Tenti Fanfani “Cuando la enseñanza media se convierte en obligatoria, estos dispositivos dejan de tener sentido y si persisten en su accionar, son una fuente de contradicción y conflicto.” (Tenti Fanfani, 2010:42)

Estos aspectos señalados se ponen en evidencia en la información relevada por los futuros profesores en distintas instancias prácticas: los alumnos de

las escuelas secundarias expresan no comprender el sentido de las asignaturas que cursan y los contenidos que en ellas estudian. Asimismo, las experiencias que los estudiantes universitarios recuerdan como significativas para sus aprendizajes son aquellas que partieron de sus intereses o temas seleccionados por ellos, las que involucraron procesos de indagación y estudio desde diferentes asignaturas, las que implicaron procesos de socialización de saberes y modos de intervención con otros. En otras palabras, las que se plantearon con formatos alternativos a los tradicionales. En este contexto situacional interesa entonces aportar a un tipo de formación que prepare a los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios superiores.

Desde los documentos elaborados por el Consejo Federal de Educación se sostiene que la transformación de la escuela secundaria no es responsabilidad exclusiva de un sector social, sino que implica a los docentes, al Estado, a la sociedad en su conjunto, y a todas aquellas instituciones con función educativa. Es por ello que la Universidad tiene un compromiso ineludible en este proyecto de transformación, dando así continuidad a diversos procesos de articulación de niveles realizado en los últimos años. Pero además, también necesita revisar sus propios procesos de formación docente para atender a las nuevas demandas. Es sabido que la lógica aplicacionista, donde primero se da la “teoría” y luego se “aplica” a la práctica, ha sido cuestionada desde

múltiples argumentos. Hoy la universidad necesita formar a sus estudiantes en una necesaria articulación entre una formación teórica epistemológica y crítica social, que le permita avizorar múltiples prácticas laborales. Por ello, la enseñanza situada, aquella que requiere de la toma de decisiones en proceso, enriquece de hecho los procesos formativos.

Los rasgos de la organización del trabajo docente en la escuela secundaria se constituyen en un foco perturbador para toda iniciativa que implique la producción colectiva. Su composición por horas cátedras -muchas veces dispersas en diferentes instituciones- no contempla otras actividades institucionales que no sean desarrollar la clase, lo que atenta contra las propuestas de carácter institucional. En palabras de una profesora: “Trabajamos en soledad, dentro del aula y es la lógica del secundario. No hay espacios para encontrarnos.” (Registro de taller del Proyecto, 24/05/13).

La dificultad para trabajar desde una perspectiva interdisciplinar no sólo encuentra como desafío los obstáculos que la estructura escolar impone, sino también la formación de los docentes. La organización de la escuela secundaria basada en la lógica del curriculum mosaico o curriculum clasificado por disciplinas ha requerido de profesores especializados en Historia, Geografía, Lengua, etc. La clasificación de los currículos, el principio de designación de los docentes por especialidad y la organización del trabajo por horas de clase, lo que Terigi

llama el “trípode de hierro”, se imponen como trabas estructurales para el trabajo interdisciplinario.

En este marco, un equipo conformado por la Universidad Nacional del Litoral y tres escuelas de la ciudad de Santa Fe<sup>1</sup> asumió el desafío de analizar las problemáticas que surgen de la incorporación de los Contenidos Curriculares Comunes para luego elaborar propuestas de enseñanza de manera conjunta. Desde el aspecto metodológico fue necesario revisar y ampliar la mirada que ha predominado sobre las disciplinas en el curriculum del nivel. Desde el aspecto epistemológico significó asumir un posicionamiento crítico social que se refleje en prácticas de construcción y socialización del conocimiento que superen el paradigma moderno positivista sobre el que se ha fundado la escuela argentina.

La Resolución 93 del Consejo Federal de Educación -en la que se reconoce la necesidad de ensayar nuevos modos de organizar el tiempo, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos propuestas curriculares de duración diferente que posibilitarían la reestructuración de los agrupamientos de los estudiantes y el desarrollo de actividades en diferentes espacios- se visualizó como una alternativa posible para comenzar a construir otros pilares que sostengan el trabajo colectivo y permitan la superación del trípode. En el mismo documento se apela a las iniciativas para promover distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a nuevas formas de enseñanza,

de organización de la tarea de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje. (Anexo Resolución CFE N° 93, Parte 1).

Pensar y desarrollar propuestas de enseñanza para las escuelas, para los jóvenes de hoy y sobre problemáticas sociales contemporáneas, es un desafío que interpela los propios conocimientos implicados en el proceso de enseñar. El Proyecto que aquí se describe consideró lo estipulado en el Capítulo II de la Ley Nacional de Educación (artículos 88, 89 y 92) en relación con los contenidos curriculares comunes para todas las modalidades<sup>2</sup>. El conocimiento de estos contenidos no puede ser ajeno ni a los docentes que desarrollan su profesión en la educación secundaria, ni a las instituciones formadoras, ni a sus egresados. La construcción colectiva incluye además, indefectiblemente, la actualización sobre problemas sociales (consumismo, siniestralidad, contaminación, desigualdad social, entre otros) que pueden ser trabajados de manera transversal (Oller i Freixa, 1999).

### **La experiencia realizada**

Los participantes y destinatarios del proyecto fueron docentes y estudiantes de las escuelas secundarias y de la Universidad Nacional del Litoral, también graduados recientes de la misma. Se realizó en colaboración con dos Escuelas de Educación Secundaria Orientada (EESO) y una Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA). Las cátedras de la Facultad

de Humanidades y Ciencias (en adelante FHuC) involucradas fueron: Didáctica General, Didácticas Específicas (Filosofía, Geografía, Historia, Música) y las respectivas cátedras de Práctica Docente.

Con el fin de definir qué contenidos se abordarían conjuntamente, se consideró fundamental tener como eje principal al sujeto que aprende con objeto de atender a sus demandas. Es por esta razón que los alumnos cursantes de la asignatura Didáctica General elaboraron de manera conjunta una encuesta dirigida a las tres instituciones escolares para conocer intereses y experiencias vinculados a los contenidos curriculares comunes. La aplicación fue aleatoria, es decir, se tomó al azar una división de cada año al que se le realizaron las encuestas. Luego la becaria a cargo de esta tarea<sup>3</sup> tabuló los datos que fueron socializados con los profesores a cargo de los cursos.

Sería posible analizar los datos dividiéndolos en dos subgrupos: uno integrado por los alumnos de 1° y 2° año, quienes mencionaron contenidos más cercanos a la escuela primaria, entre los que se destacan la educación ambiental y la educación vial; el otro, integrado por los alumnos de 3°, 4° y 5° año, manifestaron tener más conocimiento sobre la diversidad cultural, la solidaridad y el respeto entre los sexos, la memoria y el terrorismo de Estado. En términos generales, cuando se les preguntó por qué les resultaban interesantes los CCC, los alumnos expresaron que eran atractivos porque les servían para: pensar en el bienestar colectivo más allá

del mero bienestar individual; abordar con mayor profundidad problemáticas centrales; promover el respeto y la solidaridad, y en tal sentido, concientizar; generar autoestima y respeto por el otro; cuidar el medio ambiente; aprender los propios derechos; buscar soluciones a las desigualdades sociales de acceso a recursos, contradictorias con la legislación que otorga iguales derechos para todos. Por ejemplo, de género, raza, etnia en un contexto en el que se observa violación de derechos y violencia de género.

Luego, ante la pregunta “¿Por qué considerarás que son útiles los contenidos aprendidos en la escuela?”, los alumnos respondieron que sirven para: conseguir trabajo; acceder posteriormente a una carrera de grado; crecer como personas; tener nociones de cultura general; construir un “buen” futuro; transmitir luego a hijos y/o sobrinos; poder relacionarse mejor con “otros” en sociedad; aprender a cuidar el medio ambiente; evitar accidentes de tránsito; ayudar a pensar. Finalmente, los alumnos propusieron otros temas para su tratamiento en el aula, entre los que se destacan: educación sexual, *bullying*, política, derecho y economía.

Según los datos de las encuestas se acordó trabajar el CCC menos conocido es decir “Identidad y ciudadanía en el contexto latinoamericano” (ver Figura 1)

En función de esta decisión, se recopilaron textos y otros materiales relacionados con el tema de la ciudadanía, desde una visión crítica, y se pusieron a disposición en un entorno virtual creado al

efecto. En los intercambios conceptuales estuvo presente la historización de las concepciones de ciudadanía y su significado actual vinculado a la pluralidad de identidades y el respeto a la diversidad, y la discusión sobre la relación entre nuevos derechos y responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas (Mozas, 2006). También se pudo reflexionar, de la mano de Pablo Gentili (2000), sobre el papel de las miradas y la desigualdad que implica la “invisibilidad” de personas y lugares en las sociedades contemporáneas.

En el marco de los talleres para docentes (cuatro en total) se convocó a Silvia Finocchio para trabajar sobre los cambios culturales que afectan a la escuela, las perspectivas políticas y didácticas para la educación secundaria y la formación docente. La especialista compartió su valoración del proyecto y brindó orientaciones para la construcción de propuestas que vincularan a los estudiantes con su condición de ciudadanía desde uno de los soportes materiales de la cultura adolescente actual, por ejemplo la fotografía. (ver figuras 2 y 3)

## **2- a- La colaboración entre docentes de las escuelas y estudiantes universitarios avanzados**

Como parte del proceso de revisión de los procesos de formación de los estudiantes universitarios, se reformularon los planes de cátedra con el propósito de vincularlos al proyecto. Un grupo de estudiantes de la Didáctica

General se insertó en una de las escuelas participantes del proyecto para la observación y registro de clases en diferentes cursos. Como se mencionó arriba, realizaron entrevistas a los docentes y cuestionarios abiertos a los estudiantes de las escuelas secundarias involucradas. Luego elaboraron trabajos prácticos, seleccionaron materiales de formación docente y de enseñanza para el tratamiento de contenidos relacionados con eje propuesto. Fundamentaron su elección desde los aportes teóricos de las cátedras y elaboraron tópicos generativos para ser enseñados a partir de las etapas anteriores. Cuando finalmente se incorporaron a los cursos, acordaron con los docentes a cargo cuáles trabajarían en relación con el eje de identidad y ciudadanía, y desarrollaron las propuestas de manera conjunta. También elaboraron propuestas lúdicas y expresivas en el marco de las cátedras de la facultad, luego las pusieron a consideración para realizar los ajustes necesarios. (ver figura 4)

Se registró la participación de más de treinta docentes en los encuentros que se realizaron en las escuelas. No obstante también hay que señalar que durante el transcurso del desarrollo del proyecto hubo reconfiguraciones de los equipos por diferentes causas, principalmente traslados<sup>4</sup> y licencias.

Para la construcción de las propuestas de enseñanza se llegaron a conformar diez equipos interdisciplinarios entre docentes de las escuelas secundarias y estudiantes de la facultad (siete equipos en la Escuela 1 con la participación

de seis docentes; tres equipos en la Escuela 2 con la participación de dos docentes; un equipo en la Escuela 3 con la participación de un docente).<sup>5</sup>

Estos equipos fueron los encargados de producir propuestas de enseñanza en torno al eje identidad y ciudadanía. Además participaron en la organización de las instancias de presentación de las producciones y juegos. Éstos adquirieron diferentes formatos en cada escuela: en dos, las propuestas fueron presentadas en instancias institucionales en el marco de la conmemoración por el Respeto a la Diversidad Cultural. En el caso de la escuela para adultos las actividades generales se realizaron en el marco de la conmemoración de los cuarenta años de creación de las EEMPA.

- Escuela 1: se realizó un jornada institucional de carácter interdisciplinario donde se intercambiaron producciones, saberes, y compartieron juegos. Participaron todos los estudiantes de todos los cursos de la escuela secundaria (total 23 cursos).

- Escuela 2: con la participación de dos docentes de la escuela, se realizó al interior de los cursos presentación de los juegos producidos. Participaron los estudiantes de tres cursos de la escuela.

- Escuela 3: se realizó una jornada de profundización temática con modalidad de taller en la que se involucraron los estudiantes de los quintos años de la escuela (total dos cursos).

La incorporación del lenguaje lúdico surgió ante el desafío de proponer actividades en las que los alumnos se

involucraran activa y creativamente desde diferentes lenguajes, se expresaran, se divirtieran y desarrollaran estrategias de cooperación en sus procesos de aprendizaje. Un resultado no contemplado en el diseño del proyecto fue la participación de otros estudiantes y docentes que no pertenecían al proyecto. (ver figura 5)

## **2- b- La tarea realizada por docentes y estudiantes del Profesorado en Historia.**

La participación de la cátedra de Didáctica de la Historia en este proyecto de investigación-acción aportó interesantes reflexiones y posibilidades concretas de actuación en el aula para los estudiantes del Profesorado que se involucraron con otras disciplinas.

Por razones de espacio se focalizará aquí en la experiencia realizada en la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA). A lo largo de los dos años que duró el proyecto participaron de las actividades seis profesores de las disciplinas Lengua, Inglés e Historia, y numerosos estudiantes de los distintos años que produjeron interesantes reflexiones sobre los temas propuestos.

Las temáticas centrales abordadas en los talleres fueron el ejercicio de la ciudadanía en sus distintas significaciones, y en ese marco las posibilidades de la acción humana y el cambio social. Se realizaron aportes claves en relación con el concepto de ciudadanía: como reconocimiento por parte de la comunidad y derecho a

romper con la desigualdad. En el último taller se proyectaron tres videos breves que apuntaron a develar la relación entre consumismo y el sistema capitalista. Luego del planteo de preguntas problematizadoras y realización de un debate, docentes y alumnos de quinto año valoraron la importancia de estos espacios para aprender a pensar críticamente en la escuela (ver figura 6).

Los estudiantes de Profesorado realizaron además una experiencia de práctica docente en la asignatura Lengua de un curso de 5º año. La segunda clase en particular estuvo dedicada a retomar algunos aspectos del concepto de ciudadanía y a profundizar lo trabajado en el taller. Se evocaron procesos de la historia reciente argentina como la ejecución de políticas neoliberales. Luego se analizó el poema "Villas" del escritor Camilo Blajaquis. Se recuperaron los elementos más significativos de la obra literaria que permitieran identificar qué es la marginalidad y cómo se manifiesta en la Argentina presente. Sirvió como disparador para repensar su relación conflictiva con la ciudadanía y la participación. En su reflexión final los practicantes dieron cuenta de los desafíos que tuvieron que sortear en relación con el cruce de disciplinas, del cual surgieron numerosos interrogantes que nunca se habían formulado: "¿es posible acceder a la Historia a través de la literatura? ¿Cuál es la relación entre el escritor y su tiempo? ¿Cuál es la utilidad de las obras literarias, y del resto de los artefactos culturales, para la explicación e inteligibilidad del pasado?" Frente a la

postura del docente del curso, les resultó útil elaborar argumentos para sostener su propia perspectiva e intentar potenciar la enorme libertad con la que les permitió trabajar.

### **En síntesis**

Se crearon espacios interinstitucionales que habilitaron la construcción de propuestas de enseñanza en torno a Contenidos Comunes para la Educación Secundaria. El trabajo en equipo permitió abordar cierta complejidad en los contenidos, favoreciendo el desarrollo de capacidades para organizar y seleccionar la información necesaria que permitiera iniciar un proceso hacia un cambio conceptual a partir de la consideración de alternativas que pueden ser críticas de la realidad que se ha naturalizado o de aquella que muestran los medios de comunicación.

Otros logros fueron poder debatir sobre los sentidos de la Educación Secundaria hoy, los contenidos curriculares comunes y los grandes temas acerca de los cuales la escuela no puede estar ajena (la relación entre la comunicación, la información y educación; las relaciones intergeneracionales y los valores; la formación política y ciudadana de los estudiantes; las problemáticas ambientales). Se profundizó en el estudio de las temáticas definidas por la Ley Nacional de Educación en torno a contenidos curriculares comunes.

Los docentes de las escuelas reconocieron que el proyecto ayudó a sistematizar y organizar algunas prácticas que se venían haciendo, poder compartirlas a nivel institucional en una muestra dinámica. Además sostuvieron que estos avances no se hubiesen podido concretar sin la colaboración de los estudiantes de la facultad. Además expresaron que posibilitó una manera distinta de abordar una problemática, como es la situación de los Pueblos Originarios y las culturas aborígenes, a través del juego y de la expresión artística. Los directivos opinaron que fue una experiencia interesante e importante porque permitió articular acciones entre el sistema provincial y el universitario. Plantearon la importancia de extender la experiencia a otras Instituciones o a las mismas con otras problemáticas.

Los materiales elaborados en forma conjunta asumieron diferentes formatos y abordaron diferentes temáticas, fueron posteriormente incorporados como material de las cátedras. Se realizaron producciones escritas del equipo a partir del análisis sobre el proceso de desarrollo del proyecto y sus dificultades. Se produjo un video que recopila el proceso de desarrollo del proyecto y la experiencia de los participantes con el asesoramiento del área de comunicación de la facultad. Se elaboraron instrumentos de evaluación que fueron respondidos por los docentes y directivos de las escuelas secundarias y los estudiantes universitarios.

Los estudiantes de la facultad valoraron positivamente la inserción en el proyecto y reconocieron como aporte:

- La posibilidad de ingresar más tempranamente a las escuelas secundarias permite resignificar lo que se estudia en la facultad posicionándose como docentes en una situación real.

- Compartir con profesores de escuelas secundarias que tienen mayor experiencia en el trabajo con los grupos y la vida institucional.

- El desafío de pensar propuestas interdisciplinarias, integrando grupos caracterizados por su diversidad, implicó revisar la propia formación.

- La incorporación del juego, el arte, la expresión y la tecnología en propuestas de otros campos permitió enriquecer los aprendizajes y generar en los alumnos adolescentes y adultos, un mayor entusiasmo por participar.

Desde los participantes del equipo de la facultad permitió:

- Vincular cátedras dentro de la facultad.

- Modificar los programas de cátedras.

- Construir un vínculo de los estudiantes con las escuelas desde un lugar de mayor implicancia, de compromiso con la enseñanza. Se

propuso una inserción institucional en el marco de un trabajo colaborativo, y no signado por una actitud evaluativa.

- Tener un mayor conocimiento de lo que sucede en la escuela secundaria respecto de la transformación educativa actual en la provincia de Santa Fe.

- Involucrarse desde las cátedras con la problemática de la ciudadanía e identidad latinoamericana.

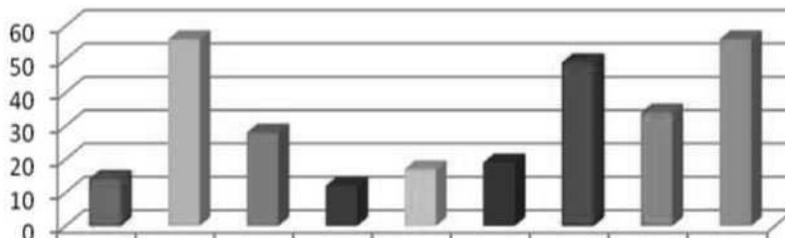
- Iniciar un proceso de apuesta a interdisciplinaria a la dinamización de las estructuras de las escuelas secundaria reorganizando tiempos, espacios y vínculos entre docentes y espacios curriculares.

- Instalar otras preocupaciones en la formación docente que se lleva a cabo desde la universidad.

El desafío que se plantea a futuro es la continuidad de este tipo de iniciativas, por lo que está planteado un nuevo proyecto que profundice en el camino de la producción de materiales para la enseñanza y que sea fruto del trabajo colaborativo de los actores de las distintas instituciones involucradas.

## Figuras

**Figura 1:** Resultados de la encuesta realizada a estudiantes secundarios.  
Pregunta: ¿Qué Contenidos Curriculares Comunes conocés?



- 1- Acceso y dominio de las TIC.
- 2- Educación ambiental.
- 3- Educación vial.
- 4- La identidad nacional y latinoamericana de los países del MERCOSUR y el respeto por las distintas culturas.
- 5- La recuperación de las Islas Malvinas, Sandwich del Sur y Georgias del Sur.
- 6- La memoria colectiva sobre el terrorismo de Estado en la última dictadura militar, y la vigencia de los Derechos Humanos.
- 7- El conocimiento de los derechos del niño y de los adolescentes.
- 8- La diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos.
- 9- La solidaridad y el respeto entre los sexos y contra la discriminación.

**Figura 2:** Elaboración de trabajos fotográficos sobre lo visible y lo invisible en la plaza.



**Figura 3:** Confección de mural sobre identidades, ciudadanía y culturas.



**Figura 4:** Participación de los estudiantes avanzados de la FHUC en las distintas actividades



**Figura 5:** Producciones de estudiantes secundarios.



**Figura 6:** Debate realizado con los quintos años la Escuela de Enseñanza Media para Adultos.<sup>6</sup>



## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesora Adjunta Ordinaria UNL / Profesora Asociada Ordinaria UADER. Directora del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), de la UNL. Co-directora de la revista académica "Cílo & Asociados. La historia enseñada", UNL/UNLP. Miembro de la "Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales-APEHUN" y de la "International Society for History Didactics". macoudan@fhuc.unl.edu.ar

<sup>2</sup> Profesor en Historia. Jefe de Trabajos Prácticos en Didáctica de la Historia y Práctica docente. Facultad de Humanidades y Ciencias. Profesor en Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe. Maestrando en ciencias Sociales (FCJS- FHUC-UNL). Miembro de Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales-APEHUN. marceloandelique@yahoo.com.ar

<sup>3</sup> Denominación del proyecto: "Enseñar contenidos curriculares comunes: desafíos para la universidad y la escuela secundaria", directora: Victoria Baraldi. Sede del proyecto: Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL. Duración: 2 años. Integrantes: Nora Grinóvero, Natalia Díaz, Mariela Coudannes (subdirectoras), Marcelo Andelique, Margarita Valiente, Liliana Mozas, Rut Leonhard y Luciana Bollini (becaria).

<sup>4</sup> Como se expresa en la Ley N° 26206. Art. 92. - Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171.

<sup>5</sup> Graduada Luciana Bollini.

<sup>6</sup> El año 2014 fue muy particular por la serie de traslados producidos a raíz de los concursos docentes realizados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

<sup>7</sup> Escuela 1: docente de Historia con estudiantes de los profesorados en Geografía, Historia y Filosofía; docente de Formación Ética con estudiantes de los profesorados en Letras, Química y Filosofía; docente de Formación Ética con estudiantes del profesorado en Letras y de las Licenciaturas en Nutrición y en Higiene y Seguridad; docente de Inglés con estudiantes de los profesorados en Filosofía, Química y Biología; docente de Inglés con estudiantes de los profesorados en Historia, Geografía, Filosofía y Licenciatura en Nutrición; docente de Educación Plástica con estudiantes de los profesorados en Historia y Filosofía; docente de Ciencias de la Educación con estudiantes de los profesorados de Geografía y Biología.

Escuela 2: docente de Geografía con estudiantes del profesorado en Matemática; docente de Educación Plástica con estudiantes de los profesorados de Matemática e Historia; docente de Inglés con estudiantes del profesorado en Química.

Escuela 3 (adultos): docente de Lengua con estudiantes del profesorado en Historia.

<sup>8</sup> Con participación de estudiantes de Profesorado de Historia y profesores de distintas asignaturas de la escuela.

## Bibliografía

DE ALBA, A. (2004). "Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales", en De Alba, A. et al. *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo I*, Santa Fe, UNL.

FINOCCHIO, S. (2012). "América Latina: nuevos rumbos en los saberes educativos", en *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, Buenos Aires, N° 126.

GENTILI, P. (2000). "Miradas, voces y silencios: algunas cuestiones preliminares", en GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía*, Buenos Aires: Aique.

LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN, V. M. (2011). "Los 'conflictos sociales candentes' en el aula", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 69, Barcelona.

MOZAS, L. (2006). "La ciudadanía entre la igualdad y la desigualdad. Entre la identidad y la diferencia", en revista *Humus*, Profesorado de la Escuela Normal Superior N°32 "Gral. José de San Martín". Año 1, N° 1, Santa Fe.

OLLER I FREIXA, M. (1999). "Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad", en García Santa, M. T. (coord.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI ¿Qué contenidos y para qué?* España, Diada Editora.

RIVAS DIAZ, J. (2005). "Pedagogía de la dignidad de estar siendo", entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. En: *Pensamiento y Cultura en América Latina*, IPECAL, México.

TENTI FANFANI, E. (2010), "Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual", en *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, número especial 1, pp. 37-76.

TERIGI, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, N° 29, año 17.



## ***Geogebra como recurso didáctico para la comprensión y aplicación de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner***

Teodoro Almería Ávalos<sup>1</sup> | Alejandro Cruzata Martínez<sup>2</sup>

### **Resumen**

El artículo presenta los principales resultados de una investigación aplicada proyectiva que estudió la comprensión y aplicación de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa “Ernesto Diez Canseco” para lo cual se asumió el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo educacional. Se trabajó con una muestra de 39 estudiantes de cuarto grado, elegidos con la técnica de grupos intactos. Para recoger los datos se utilizaron una prueba escrita, entrevista y análisis documental. Los resultados evidencian que los estudiantes no grafican correctamente la circunscripción de las figuras y tienen dificultades para establecer la relación aritmética del enunciado de los teoremas y para la demostración de los mismos. Como contribución a la solución de las dificultades identificadas se propone una estrategia didáctica basada en el empleo del software educativo *GeoGebra* y un modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele.

### **Summary**

The article presents the main results of an investigation applied projective. In her it was studied the understanding and application of the theorems of Pitot, Poncelet and Steiner in the students of secondary of the Educational Institution “Ernesto Ten Canseco” for that which the interpretive paradigm was assumed with educational qualitative approach. One worked with a sample of 39 students of fourth grade, elects with the technique of intact groups. To pick up the data they were used a written test, he/she interviews and documental analysis. The results evidence that the students don’t represent the district of the figures correctly and they have difficulties to establish the arithmetic relationship of the one enunciated of the theorems and for the demonstration of the same ones. As contribution to the solution of the identified difficulties intends a didactic strategy based on the employment of the educational software *GeoGebra* and in model of geometric reasoning of Van Hiele.

**Palabras clave:** Comprensión -  
Teoremas - Estrategia Didáctica -  
Software *GeoGebra*.

**Key words:** Understanding - Didactic  
Strategy - Theorem - Software *GeoGebra*.

Fecha de recepción: 10/06/16  
Primera Evaluación: 27/07/16  
Segunda Evaluación: 30/8/16  
Fecha de aceptación: 30/8/16

## Introducción

La educación es un proceso complejo y como tal es un fin para el desarrollo integral de la persona, de la misma forma, es un derecho donde todos tenemos iguales oportunidades de acceso. En la actualidad la educación está pasando por cambios que buscan mejorar el aprendizaje, en este marco, el Ministerio de Educación de Perú (2015) propone políticas educativas que promueven el aprendizaje por competencias con un currículo desde los enfoques pedagógicos constructivistas. En esta misma línea, proponen para el área de matemática un enfoque centrado en la resolución de problemas, para lo cual emite las Rutas de Aprendizaje 2015, donde están plasmados los mapas de progresos por ciclos, las competencias, capacidades e indicadores como componentes del aprendizaje.

Con el mismo propósito del Ministerio de Educación, esta investigación encaminó el tratamiento del problema de la comprensión de los teoremas y propiedades geométricas, específicamente en la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa "Ernesto Diez Canseco", jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local "Daniel Alcides Carrión", Dirección Regional de Educación Pasco, donde los estudiantes tienen dificultad en comprender los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner. Esto se evidencia,

cuando los estudiantes no pueden resolver problemas que involucran los teoremas mencionados, además no demuestran los teoremas.

Consideramos que el problema de la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner radica en los temas prerrequisitos, considerados como conocimientos previos, las cuales son; rectas tangentes, teorema de tangente, polígonos circunscrito y exinscritos a la circunferencia, donde los estudiantes no comprendieron estos temas.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa "Ernesto Diez Canseco", ubicada en el distrito de Yanahuanca, provincia de Daniel Carrión, Región Pasco, jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local "Daniel Alcides Carrión", con estudiantes del cuarto grado secciones C y D, conformado por 39 estudiantes.

Esta investigación se desarrolló en un contexto educativo, por tanto el objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el campo de estudio es la comprensión.

## Antecedentes

### *En el Perú*

Maguiña (2013), realizó un estudio cuyo propósito fue diseñar una propuesta didáctica, según el modelo Van Hiele, para promover que los estudiantes del cuarto grado de secundaria alcancen el nivel 3. El estudio concluyó que la propuesta didáctica diseñada para la enseñanza de los cuadriláteros, basado

en el modelo de Van Hiele y con ayuda del software GeoGebra, ha logrado que los estudiantes incrementan los grados de adquisición en el nivel de reconocimiento pasando de un grado de adquisición intermedia a un grado de adquisición alta respecto al objeto matemático cuadrilátero.

Santos (2014), realizó un estudio cuyo propósito fue determinar los niveles de razonamiento alcanzados por los estudiantes de segundo grado de secundaria, según el modelo Van Hiele, cuando abordan situaciones que involucran elementos de la circunferencia, usando como mediador el software GeoGebra, cuyo estudio concluyó que la propuesta didáctica diseñada permitió que los estudiantes logren un grado de adquisición alto en el nivel 1, un grado de adquisición intermedio del nivel 2 y se encuentra teniendo indicios de pertenecer al nivel 3 de adquisición todos respecto a la comprensión de la circunferencia, el uso del software permitió que los estudiantes determinen y enuncien las propiedades geométricas, así como su redefinición o la ampliación de algunas afirmaciones.

Entre los antecedentes internacionales tenemos las investigaciones, realizadas por los siguientes autores:

Vásquez (2013), desarrolló una Tesis de maestría, cuyo propósito fue diseñar una estrategia didáctica para acelerar el paso entre niveles de Van Hiele, utilizando el GeoGebra; el estudio se realizó en Colima México, el estudio concluyó que el GeoGebra es un software de Geometría Dinámica

que posibilita alcanzar el aprendizaje esperado, además se observó que el software agiliza el tránsito total y parcial de los estudiantes desde un nivel de razonamiento geométrico al inmediato superior.

García (2011), realizó un estudio, cuyo propósito fue diseñar una secuencia de enseñanza aprendizaje basada en el uso del software GeoGebra, donde concluye; el GeoGebra es un programa de muy fácil manejo, que requiere poco tiempo para familiarizarse con las herramientas que ofrecía y cuyos atributos y ventajas respecto a métodos tradicionales de lápiz y papel se pusieron de relieve en todo momento.

Pérez y Eugenia (2010), realizó un estudio, cuyo propósito fue diseñar estrategias lúdicas aplicando el modelo de Van Hiele como una alternativa para la enseñanza de la Geometría en los alumnos del séptimo grado de educación básica, el estudio concluyó que las actividades diseñadas en las realidades didácticas dirigidas a través de juegos, llevaron a los estudiantes hacer representaciones esenciales y análisis de lo observado en el plano y en el espacio, en este sentido, los estudiantes estuvieron en la capacidad de visualizar, analizar, clasificar y resolver problemas sencillos sobre lo que aprendieron, alcanzando un nuevo vocabulario. Además desarrollaron un nivel de pensamiento geométrico logrando uno de los objetivos, planteados.

## **Marco Teórico**

La comprensión es entendida como proceso mental, cuando nuestra atención es referida a la mente del estudiante, los enfoques cognitivos de la didáctica de la matemática, en el fondo entienden la comprensión como proceso mental (Font, 2007). La afirmación que realiza Font, referente a la definición de comprensión, consideramos como punto de partida para el estudio de la comprensión en esta investigación.

La definición que sustenta el autor, referente a la comprensión como creación mental, desde el enfoque cognitivo es parte del proceso mental, bajo estas premisas expresamos que la comprensión es un proceso mental, donde se crea imágenes del mensaje que se quiere transmitir, a este proceso se conoce como la creación mental y esta se transforman en un desempeño flexible al relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, etc.

Sobre la comprensión en geometría es necesario reconocer el papel de las estructuras perceptivas. Al respecto, Van Hiele (1957), expresa:

Al formarse la comprensión geométrica nos encontramos por tanto con tres estructuraciones: una estructuración perceptiva, una estructuración lingüística y una estructuración lógica. En parte se complementan pero a la larga la última acaba desbancando a la perspectiva y la lingüística. Llegado el caso puede ocurrir que una palabra o más tarde un símbolo evoque alguna representación perceptiva aunque esto se irá produciendo cada

vez con menos frecuencia según se vaya automatizando la acción. Así pues, el lenguaje tiene en cierta manera la función de intermediario. Según se progresa en geometría se elimina cada vez más el lenguaje, de manera que se pasa directamente de la estructuración perceptiva a la simbología sin haber usado el lenguaje. (pp. 29-30)

Desde nuestra perspectiva y en base a las fundamentaciones anteriores expresamos que, la comprensión en geometría se inicia cuando se presenta actividades de exploración, que moviliza los conocimientos previos con un nivel de comprensión básico, mostrando como desempeños las acciones de clasificar, diagramar, relatar, comparar, diagramar, etc.

El modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele, es un modelo matemático, cuyos autores son; Dina Van Hiele-Geldof y Pierre Van Hiele, quienes presentaron el modelo en la Universidad de Utrecht Crowley, en 1987. Desde este modelo matemático, podemos desarrollar la comprensión, según Corberán et al. (1994), el centro de atención del modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele, no es el aprendizaje de hechos y destrezas, sino la comprensión de conceptos y el perfeccionamiento de las formas de razonamiento.

De lo que manifiesta Corberán, estamos de acuerdo, porque para comprender se necesita en muchos casos razonar y para razonar se necesita comprender, en ese sentido estamos seguros que, al diseñar la estrategia didáctica orientado por el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele,

en desarrollar la comprensión y aplicación de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner.

El modelo Van Hiele, presenta dos aspectos: descriptivo, donde se identifican las formas de razonamiento geométrico y los desempeños como muestra de progreso; e instructivo, con pautas a seguir por el docente para favorecer el perfeccionamiento del razonamiento geométrico (Jaime, 1993).

Niveles de razonamiento geométrico del modelo Van Hiele.

En cuanto se refiere a los niveles de razonamiento geométrico según el modelo Van Hiele, en esta investigación se utilizará los niveles descritos por Jaime (1993), la cual se describen a continuación:

**Nivel 1 (Reconocimiento o visualización).** Comprende las siguientes características:

Percepción global de las figuras: se suelen incluir atributos irrelevantes en las descripciones, especialmente referidos a la posición en el plano.

Percepción individual de las figuras: cada figura es considerada como un objeto, independiente de otras figuras de la misma clase. No se generalizan las características de una figura a otras de su misma clase.

Descripción de las figuras basada principalmente en su aspecto físico y posición en el espacio. Los reconocimientos, distinciones o clasificaciones se basan en semejanzas físicas.

Frecuentemente hay descripciones por semejanza con otros objetos, no necesariamente matemáticos: “Se parece a...”, “tiene forma de...”.

Uso de propiedades imprecisas para identificar, comparar, ordenar, caracterizar figuras, con frecuentes referencias a prototipos visuales.

Aprendizaje de un vocabulario básico para hablar de las figuras, describirlas, etc.

No se suelen reconocer explícitamente las partes de que se componen las figuras ni sus propiedades matemáticas. Cuando sí se hace dicho reconocimiento, estos elementos o propiedades no tienen un papel central y, frecuentemente, reflejan contradicciones.

**Nivel 2 (Análisis).** Comprende las siguientes características:

Reconocimiento de que las figuras geométricas están formadas por partes o elementos y están dotadas de propiedades matemáticas. Se describen las partes que integran una figura y se enuncian sus propiedades. Se es capaz de analizar las propiedades matemáticas de las figuras. Deducción de propiedades mediante experimentación. Capacidad de generalización de dichas propiedades a todas las figuras de la misma familia. La definición de un concepto consiste en el recitado de una lista de propiedades, lo más exhaustiva posible, pero en la que puede haber omisiones de características necesarias. Asimismo, se rechazan las definiciones dadas por el profesor o el libro de texto en favor de la del estudiante cuando aquéllas entran en conflicto con la propia.

No se relacionan diferentes propiedades de una figura entre sí o con las de otras figuras. No se establecen clasificaciones a partir de las relaciones entre las propiedades.

La demostración de una propiedad se realiza mediante su comprobación en uno o pocos casos.

Nivel 3 (Clasificación o abstracción). Comprende las siguientes características:

Sí se pueden relacionar propiedades de una figura entre sí o con las de otras figuras: se comprende la existencia de relaciones y se descubren, de manera experimental, nuevas relaciones.

Comprensión de lo que es una definición matemática y sus requisitos. Se definen correctamente conceptos y tipos de figuras. También se hacen referencias explícitas a las definiciones cuando se realizan razonamientos o demostraciones.

La demostración de una propiedad ya no se basa en la comprobación de casos, pues hay una necesidad de justificar de manera general la veracidad de dicha propiedad, para lo cual se usan razonamientos deductivos informales.

Comprensión de una demostración realizada por el profesor. Capacidad para repetir tal demostración y adaptarla a otra situación análoga. Incapacidad para llevar a cabo una demostración formal completa, en la que haya que encadenar varias implicaciones, pues no se logra una visión global de las demostraciones y no se comprende su estructura.

Nivel 4 (Deducción formal). Comprende las siguientes características:

Se pueden reformular enunciados de problemas o teoremas, trasladándolos a un lenguaje más preciso.

Realización de las demostraciones mediante razonamientos deductivos formales.

Capacidad para comprender y desarrollar demostraciones formales. Capacidad para adquirir una visión global de las demostraciones.

Capacidad para comprender la estructura axiomática de las matemáticas: Sentido de axiomas, definiciones, teoremas, etc.

Aceptación de la posibilidad de llegar al mismo resultado desde distintas premisas o mediante diferentes formas de demostración.

Nivel 5 (Rigor). Comprende las siguientes características:

Posibilidad de trabajar en sistemas axiomáticos distintos del usual (de la geometría euclídea).

Capacidad para realizar deducciones abstractas basándose en un sistema de axiomas determinado.

Capacidad para establecer la consistencia de un sistema de axiomas. Capacidad para comparar sistemas axiomáticos diferentes y decidir sobre su equivalencia. Comprensión de la importancia de la precisión al tratar los fundamentos y las relaciones entre estructuras matemáticas.

En esta investigación, sólo se trabajará hasta el nivel 4, por las características de los objetivos planteados y del problema en estudio.

Las características de los niveles descritos son fundamentales, para ubicar a los estudiantes en el nivel de razonamiento geométrico correspondiente. En esta investigación el propósito es alcanzar la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner con un grado de adquisición completa en el nivel 3 y alta en el nivel 4.

El grado de adquisición en cada nivel, es el grado progresivo de un nivel de razonamiento, se puede hablar en términos cualitativos, de un proceso de dominio cada vez mayor del nivel, desde el dominio nulo (al comienzo del proceso) hasta el completo (al final del proceso), con una serie de situaciones intermedias con características propias (Jaime, 1993).

Los niveles de razonamiento geométrico de acuerdo al modelo Van Hiele se logran con las fases, éstas son tareas propias del docente. Propone cinco fases, las cuales son descritas por Jaime (1993), de la siguiente manera.

Fase 1 (Información). Las tareas a cumplir son las siguientes:

En esta fase se procede a tomar contacto con el nuevo tema objeto de estudio.

El profesor debe identificar los conocimientos previos que puedan tener sus alumnos sobre este nuevo campo de trabajo y su nivel de razonamiento en el mismo.

Los estudiantes deben recibir información para conocer el campo de estudio que van a iniciar, los tipos de problemas que van a resolver, los métodos y materiales que utilizarán.

Fase 2 (Orientación Dirigida). Las tareas a cumplir son las siguientes:

Se guía a los estudiantes mediante actividades y problemas (dados por el profesor o planteados por los mismos estudiantes) para que éstos descubran y aprendan las diversas relaciones o componentes básicas de la red de conocimientos que deben formar.

Los problemas propuestos han de llevar directamente a los resultados y propiedades que los estudiantes deben entender y aprender. El profesor tiene que seleccionar cuidadosamente estos problemas y actividades y debe orientar a sus alumnos hacia la solución cuando lo necesiten.

Fase 3 (Explicitación). Las tareas a cumplir son las siguientes:

Los estudiantes deben intentar expresar en palabras o por escrito los resultados que han obtenido, intercambiar sus experiencias y discutir sobre ellas con el profesor y los demás estudiantes, con el fin de que lleguen a ser plenamente conscientes de las características y relaciones descubiertas y afiancen el lenguaje técnico que corresponde al tema objeto de estudio.

Fase 4 (Orientación Libre). Las tareas a cumplir son las siguientes:

En esta fase se debe producir la consolidación del aprendizaje realizado en las fases anteriores. Los estudiantes deberán utilizar los conocimientos adquiridos para resolver actividades y problemas diferentes de los anteriores y, probablemente, más complejos.

El profesor debe proponer a sus alumnos problemas que no sean una simple aplicación directa de un dato o algoritmo conocido, sino que planteen nuevas relaciones o propiedades, que sean más abiertos, preferiblemente con varias vías de resolución, con varias soluciones o con ninguna. Por otra parte, el profesor debe limitar al máximo su ayuda a los estudiantes en la resolución de los problemas.

Fase 5 (Integración). Las tareas a cumplir son las siguientes:

Los estudiantes establecen una visión global de todo lo aprendido sobre el tema y de la red de relaciones que están terminando de formar, integrando estos nuevos conocimientos, métodos de trabajo y formas de razonamiento con los que tenían anteriormente.

El profesor debe dirigir resúmenes o recopilaciones de la información que ayuden a los estudiantes a lograr esta integración. Las actividades que les proponga no deben implicar la aparición de nuevos conocimientos, sino sólo la organización de los ya adquiridos.

Estos niveles y fases se concretan en la estrategia didáctica de la clase de Matemáticas. La estrategia didáctica es la integración de actividades, prácticas pedagógicas, métodos y recursos, en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje (Velasco y Mosquera, 2010).

Asumimos la estrategia didáctica como el conjunto de actividades, prácticas pedagógicas, métodos y recursos, que se selecciona con la

finalidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje. En una actividad pedagógica la estrategia didáctica se concreta en las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las actividades de la estrategia se diseñaron a partir del empleo del software educativo GeoGebra. Es un software que combina perfectamente el álgebra y la geometría dinámica, con potencialidades de aplicación, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría, permitiendo a los estudiantes interactuar el objeto matemático con el software y a los docentes permite aplicar en todo momento y en todos los grados. El autor de este software catalogado por muchos como el mejor software educativo es Markus Hohenwarter, quién en el 2002 presentó en la universidad Salzburgo, en Austria.

Se conoce que un software es un instrumento y puede ser transformado en herramientas pedagógicas eficaces por el docente y como recurso de aprendizaje para el estudiante, con el fin de aplicarlo con efectividad en la resolución de situaciones matemáticas. En esta misma perspectiva un software puede ser transformado en un recurso didáctico acorde a los fines educativos propuestos, Guin y Trouche (1999).

El proceso de cambio de un software a otros propósitos se denomina Génesis Instrumental, (Trouche, 2003). Este mismo autor, hace entender que el mismo software GeoGebra, puede ser adaptado en varios propósitos de acuerdo a las intenciones del usuario y la tarea a resolver, producto de este proceso

el software se convierte en un recurso didáctico eficaz, capaz de incursionar en el proceso de enseñanza aprendizaje con resultados eficientes.

## Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, el enfoque asumido es cualitativa educacional de tipo aplicada proyectiva.

Las categorías identificadas para el estudio fueron: comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, la estrategia didáctica y el recurso didáctico, las cuales fueron diagnosticadas y los datos obtenidos fueron procesadas.

Para recoger los datos se utilizaron las técnicas de prueba escrita, entrevista y análisis documental; los instrumentos utilizados fueron; prueba mixta, prueba de desarrollo, ficha de análisis documental y guía de entrevista para el docente.

Prueba mixta. La finalidad de este instrumento fue identificar el grado de adquisición por nivel, para ello estructuramos 10 ítems, distribuidos de la siguiente manera: los ítems 1, 2 y 3 son objetivas y fueron planteadas para identificar las características del nivel 1 del modelo Van Hiele, a través de los siguientes indicadores; identifica rectas tangentes, aplica el teorema de tangentes e identifica los puntos de tangencia; los ítems 4, 5 y 6 son ítems abiertas y fueron propuestos para identificar las características del nivel 2, a través de los siguientes indicadores; identifica figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, describe las propiedades de cuadriláteros exinscritas a la

circunferencia, argumenta propiedades de figuras geométricas circunscritas a la circunferencia; los ítems 7, 8 y 9 son ítems abiertas, fueron propuestos para identificar las características del nivel 3, a través del indicador; establecen relación aritmética del teorema de Pitot, Poncelet y Steiner; los ítems 10, 11 y 12 son ítems abiertas, fueron propuestas para identificar las características del nivel 4, a través de los indicadores; demuestran los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner

Prueba de desarrollo, la finalidad de este instrumento fue identificar las características de los niveles a partir de las respuestas, para lo cual se formularon 12 ítems, a partir de los resultados por las características identificadas se ubica al nivel correspondiente, este proceso de análisis arrojó dos tipos de resultados; una respuesta cuantitativa, producto del procesamiento de los niveles identificados, el segundo resultado cualitativa, producto del análisis de las características de cada respuesta, el resultado final cualitativo se obtuvo por regularidades identificadas en las respuestas.

Ficha de análisis documental. Este instrumento se elaboró con la finalidad de registrar las observaciones encontradas respecto a las actividades desarrolladas por el estudiante y propuestas por el docente, a partir de esta observación identificada ubicamos al nivel correspondiente según las características encontradas. El resultado final logrado por cada nivel sirvió para contrastar con los resultados de los dos instrumentos anteriores.

Guía de entrevista para el docente. Este instrumento se utilizó para recoger información directa del docente, para lo cual se establecieron 12 ítems con la finalidad de identificar; las causas de la baja comprensión, de qué manera los recursos educativos viabilizan la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, y qué consideraciones se debe tener en cuenta para desarrollar la comprensión de los teoremas en referencia.

Referente al procesamiento de datos se cumplieron las siguientes tareas:

En el instrumento prueba mixta, en primer lugar se estableció las características de los tipos de respuestas, para luego clasificar por tipos y con estos datos se formó una base de todos en Excel y estos datos fueron copiados al software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* para su procesamiento respectivo, cuyo resultado obtenido es el grado de adquisición en el nivel respectivo del modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele.

En el instrumento prueba de desarrollo, se inició con el análisis cualitativo, para lo cual comparamos cada respuesta con las características de los niveles de Van Hiele, así ubicamos en el nivel correspondiente, con los datos formamos una base de datos en Excel, cuya comparación y clasificación se hizo por regularidades de las respuestas. Obteniendo los resultados con características de cada nivel.

Para el análisis de las pruebas con respuestas abiertas se utilizó las características de las repuestas y el grado de adquisición, utilizado por Jaime (1993) quien señala que este tipo de respuestas son aplicables a ítems de respuestas libres; estas preguntas pueden ser contestadas en distintos niveles de Van Hiele, por lo que al momento de evaluar una respuesta, primero se debe determinar el nivel de razonamiento en que es respondida y después se debe analizar la calidad de la respuesta, desde una perspectiva del nivel que se considera, teniendo en cuenta tanto su precisión matemática cómo el empleo del nivel de razonamiento en cuestión. Para la ponderación de cada tipo de respuestas, se trabajó con la utilizada por Jaime (1993), quien asigna a cada tipo de respuestas un valor en el intervalo de 0 a 100.

Como las respuestas pueden ser clasificadas en diferentes niveles, para determinar el grado de adquisición alcanzado por los estudiantes, se calculó la media aritmética de las ponderaciones asignadas a cada uno de los niveles asignados.

Referente al grado de adquisición, Jaime (1993) clasifica en cinco grados de adquisiciones; Adquisición nula, indica que la comprensión no ha sido desarrollada.

Adquisición baja, indica que la comprensión es desarrollada con dificultades.

Adquisición intermedia, comprensión matemática en nivel medio.

Adquisición alta, indica que la comprensión matemática está en el nivel argumentativo. Adquisición completa,

indica que la comprensión está en el nivel interpretativo.

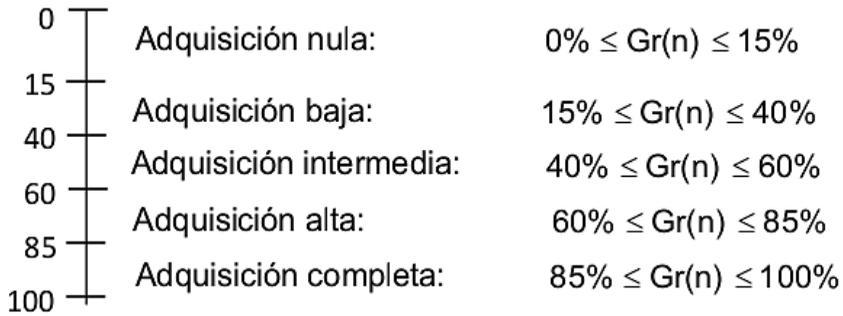


Fig. 1. Escala referente al grado de adquisición de la comprensión

Fuente: Jaime (1993)

En el instrumento ficha de análisis documental, se elaboró una base de datos empleando la aplicación *Microsoft Excel*, luego estos datos fueron copiados al SPSS 22 para el procesamiento respectivo, los resultados obtenidos indican la ubicación de los estudiantes por nivel de razonamiento geométrico del modelo Van Hiel.

En el instrumento guía de entrevista para el docente, se acopió el audio de la entrevista, luego los datos se analizaron con el programa Atlas ti., obteniendo las redes semánticas en tres dimensiones; causas de la baja comprensión en el proceso de enseñanza aprendizaje, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el proceso de enseñanza aprendizaje, comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner.

## Resultados, análisis e interpretación

### Prueba mixta

Nivel 1. Según la respuesta entregado por los alumnos, las respuestas promedios corresponden a un grado de adquisición del 50,43%, obteniendo adquisición intermedia, esto indica que la mayoría de los estudiantes identifican las rectas tangentes a la circunferencia como rectas secantes, la mayoría consideran que las rectas tangentes trazadas desde un punto exterior a la circunferencia son diferentes, los estudiantes consideran los puntos de tangencia con puntos de intersección.

Correspondiente al indicador identifica rectas tangentes a la circunferencia, la mayoría de los estudiantes consideran como rectas secantes, este error es debido a que los estudiantes no llegaron comprender analíticamente las propiedades de las rectas tangentes;

respecto al indicador describe el teorema de tangente, la mayoría respondieron que las tangentes trazadas desde un punto exterior a la circunferencia son diferentes; con respecto al indicador identifica los puntos de tangencia entre la recta y la circunferencia, la mayoría de los estudiantes confunden puntos de intersección con puntos de tangencia, literalmente son iguales, pero matemáticamente difieren, un punto de tangencia es el único punto de intersección de la recta con la circunferencia. El resultado arroja que la mayoría de los estudiantes no identifican correctamente el punto de tangencia.

Nivel 2. Las respuestas promedios corresponden a un grado de adquisición del 40,62%, obteniendo la adquisición intermedia, esto indica que los estudiantes identifican las figuras circunscritas a la circunferencia por puntos de intersección y no por rectas tangentes, los estudiantes describe la exinscripción de un cuadrilátero cuando esta se ubica fuera de la circunferencia sin puntos de tangencia, los estudiantes argumentan que un cuadrilátero está circunscrito a la circunferencia cuando todos sus lados intersectan a la circunferencia.

Correspondiente al indicador identifica figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, tienen dificultad en identificar porque los estudiantes reconocen por puntos de intersección y no por rectas tangentes, al identificar por puntos de intersección los estudiantes afirman que el polígono puede circunscribir o inscribir a la circunferencia,

pero, si identifican por rectas tangentes queda determinado que el polígono circunscribe a la circunferencia; referente al indicador describe las propiedades de cuadriláteros exinscritas a la circunferencia, los estudiantes en primer lugar no entiende el término exinscrito, llegan a la conclusión que un cuadrilátero es exinscrito a la circunferencia cuando está fuera de la circunferencia y cuando sus lados no chocan con la circunferencia, a partir de este preconcepción describe las propiedades, la cual lógicamente es erróneo; referente al indicador argumenta propiedades de polígonos circunscritas a la circunferencia, los estudiantes por la misma dificultad que tiene en reconocer puntos de tangencia, se limita en argumentar cuando una figura está circunscrita a la circunferencia, un mínimo porcentaje de los estudiantes manifiestan que un cuadrilátero es circunscrito a la circunferencia cuando sus cuatro lados intersectan a la circunferencia, el concepto está bien lo que falta afirmar es el punto de tangencia, entonces se afirma que un cuadrilátero es circunscrito a la circunferencia cuando sus lados es tangente a la circunferencia.

Nivel 3. Las respuestas promedios corresponden con un grado de adquisición del 32,66%, obteniendo adquisición baja, esto indica que los estudiantes no llegan comprender el enunciado de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, por tanto no llegan determinar la relación aritmética a partir de las medidas de las rectas tangentes.

Referente al indicador, establece la relación aritmética del teorema de Pitot, Poncelet y Steiner a partir del enunciado, los estudiantes en su mayoría no comprendieron los enunciados de los teoremas, por esta razón no establecieron la relación aritmética a pesar de que las medidas de las tangentes trazadas del vértice estuvieron en la gráfica.

Nivel 4. Las respuestas promedios corresponden con un grado de adquisición del 4,47%, obteniendo adquisición nula, esto indica que los estudiantes no intentan realizar la demostración, no saben por dónde empezar, porque tuvieron dificultad en establecer la relación aritmética.

Referente al indicador, demuestra los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner a partir de la expresión algebraica del enunciado, en su totalidad no establecieron la relación algebraica, porque los estudiantes tuvieron dificultad en representar la relación aritmética a partir del enunciado.

#### *Prueba de desarrollo*

Nivel 1. En cada ítem con mucha frecuencia los estudiantes se ubican en este nivel, mostrando las siguientes características; utilizan un lenguaje básico tales como; chocan, un solo punto, una figura está dentro de otra figura, la circunferencia no coincide completamente con el polígono. Perciben la figuras de manera global, no se puede reconocer explícitamente las partes

que componen una figura, producto de ello no justifican cuando un polígono está circunscrito a la circunferencia y cuando está exinscrito. La construcción lo realiza de manera global, sin tener en cuenta las pautas, consecuencia de ello, no logran establecer las relaciones de igualdad que a partir de ello se establezca las relaciones algebraicas de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, En conclusión tienen un grado de adquisición promedio de 49,84 %, la cual indica una adquisición intermedia.

Correspondiente al indicador identifica rectas tangentes, los estudiantes identifican las rectas tangentes utilizando el lenguaje como; chocan en un solo punto, la recta y la circunferencia coinciden en un punto, se intersectan en un solo punto, estas respuestas matemáticamente es correcta, pero incompleta, porque el término chocar es totalmente diferente al término intersectar y éstos diferente al término punto de tangencia; referente al indicador, aplica el teorema de tangente, la mayoría de los estudiantes obtuvieron medidas desiguales, esto demuestra que trabajar con regla y compas no es precisa en cuanto se refiere a la obtención de medidas en las gráficas, esto, a larga en los estudiantes crea duda, incomprensión, por esta razón respondieron que las tangentes trazadas desde un punto exterior son diferentes pero la teoría explica que son iguales; con respecto al indicador, identifica los puntos de tangencia, el estudiante en sus gráficas muestran, al trazar rectas tangentes la ubicación del punto de tangencia no es precisa, se ha visto

casos que ponen hasta dos puntos en la intersección de la recta con la circunferencia. Con esto se demuestra que trabajar con regla y compas no garantiza la comprensión de temas geométricos.

Nivel 2. En cada ítem con regular frecuencia los estudiantes se ubican en este nivel, mostrando las siguientes características; Reconocen a las figuras por sus elementos básicos. Reconocen propiedades, pero al comprobar se contradicen, deduce propiedades y no justifica. Reconoce las figuras utilizando un lenguaje matemático apropiado. No distinguen entre un polígono y circunferencia, al decir que se intersectan entre los lados de la circunferencia y el cuadrilátero. Realizan la construcción de figuras circunscritas y exinscritas a la circunferencia. Trata de establecer la demostración de teoremas planteando sólo la relación aritmética. En conclusión tienen un grado de adquisición promedio de 20,35% %, la cual indica una adquisición baja.

Correspondiente al indicador identifica figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, el estudiante no está seguro que realmente es la figura requerida, porque al momento de ubicar los puntos de tangencia lo hace por cumplimiento, se ha podido observar, que la gráfica de las rectas tangentes es secante, en mucho de los casos no hay puntos de tangencia, de allí, el reconocimiento de figuras circunscritas lo realiza con errores; referente al indicador describe propiedades de

figuras geométricas exinscritas a la circunferencia, la gráfica que presentan están de acuerdo a los preconceptos que manejan, la circunferencia y el cuadrilátero no presentan puntos de tangencia, por tanto es difícil que el estudiante describa las propiedades. Esto se refleja en las respuestas emitidas; referente al indicador argumenta propiedades de figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, la mayoría de los estudiantes no argumentan, porque la gráfica que obtuvieron realmente no representan figuras circunscritas.

Nivel 3. En cada ítem, con poca frecuencia los estudiantes se ubican en este nivel, mostrando las siguientes características; Definen correctamente el teorema de tangentes. Construye rectas tangentes, utilizando las pautas, sólo que no justifica su respuesta. Definen correctamente conceptos y tipos de figuras. Justifica su respuesta utilizando un lenguaje formal, como punto de tangencia. Establecen las relaciones algebraicas de los teoremas al intentar demostrar. En conclusión tienen un grado de adquisición promedio de 5,52 %, la cual indica una adquisición nula.

Referente al indicador, establece la relación aritmética del teorema de Pitot, Poncelet y Steiner, la mayoría de los estudiantes obtuvieron una gráfica con las medidas de las rectas tangentes diferentes, porque el error estuvo desde la ubicación del punto de tangencia, la construcción de la circunferencia inscrita se realizó de manera empírica, sin tópicos correctos,

por ello los puntos de tangencia están ubicados en lugar inadecuado, las causas posibles pueden ser la aplicación de una estrategia de enseñanza memorística, desconocimiento de tópicos para la construcción de figuras circunscritas y exinscritas, por ello la mayoría de los estudiantes no establecieron la relación aritmética de los enunciados de los teoremas en mención.

Nivel 4. En cada ítem, con muy poca frecuencia los estudiantes se ubican en este nivel, mostrando las siguientes características; construyen las rectas tangentes según las pautas, justificando su respuesta, bajo la definición de rectas tangentes. Demuestra la tangencia del cuadrilátero exinscrito por las proyecciones de sus lados. La construcción de cuadrilátero circunscrito es correcta y establece la relación de igualdad. Representa algebraicamente las premisas del teorema y demuestran partiendo de uno de las premisas. En conclusión tienen un grado de adquisición promedio de 0,27 %, la cual indica una adquisición intermedia.

Referente al indicador, demuestra los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, los estudiantes en su mayoría no pudieron establecer la representación algebraica del enunciado de los teoremas, esto demuestra que los estudiantes tienen dificultad de representar el lenguaje literal al lenguaje algebraico, y lógicamente por esta razón ni siquiera intentan iniciar la demostración de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner.

#### *Ficha de análisis documental*

El 51,28% del total de los estudiantes se ubican en el nivel 1, el 41,03% del total de los estudiantes se ubican en el nivel 2 y el 7,69% de los estudiantes se ubican en el nivel 3, del modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele

En el nivel 1. Correspondiente al indicador, identifica rectas tangentes, en el cuaderno de trabajo, se observó que los puntos de tangencia no están ubicados en el lugar de intersección, este error no ha sido corregido por el docente, además se ha observado que en la gráfica de rectas tangentes la medida está igual y cuando se realiza la medición son diferentes, estos errores identificados si no es corregido oportunamente, tendremos estudiantes que rechazan la matemática; referente al indicador, aplica el teorema de tangente, en el cuaderno se evidenció problemas resueltos e inclusive con gráficos, si realmente comprobamos la construcción de la recta tangente con el radio del círculo, no son perpendiculares, entonces se piensa que el docente está desarrollando una matemática orientado a almacenar conocimientos; con respecto al indicador, identifica los puntos de tangencia, se observó en el cuaderno de trabajo que no hay estudio referente al punto de tangencia, por ello en sus graficas no están ubicados de manera correcta, porque al trazar la perpendicular al punto de tangencia no pasa por el centro.

En el nivel 2. Correspondiente al indicador identifica figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, las gráficas que hay en sus cuadernos, no les permiten diferenciar cuando una figura es circunscrita y cuando no, porque en muchas gráficas observadas los lados del polígono, no son tangentes a la circunferencia; referente al indicador, describe las propiedades de cuadriláteros circunscritos a la circunferencia, por la gráfica que muestran no pueden describir las propiedades; referente al indicador, argumenta propiedades de figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, en el cuaderno se observó unas preguntas referida a propiedades de los polígonos circunscritos, la respuesta común es, para que un polígono sea circunscrito a la circunferencia, sus cuatro lados deben chocar a la circunferencia. Esto refleja que el estudiante no entendió el tema.

En el nivel 3. Referente al indicador, establece la relación aritmética del teorema de Pitot, Poncelet y Steiner, en la mayoría de los cuadernos, se observó que la gráfica está correcto, con representaciones respectivas, pero una vez más comprobamos al medir las tangentes obtuvimos medidas diferentes, esto indica que el docente está desarrollando una matemática divorciado de sus objetos matemáticos, sabemos que las propiedades matemáticas están intrínsecas con las figuras geométricos, en el cuaderno de trabajo, esto no ocurre, por ello los estudiantes no comprenden y al establecer la relación aritmética

del enunciado de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, memorísticamente expresan, pero si establecen a partir de su propia gráfica se contradicen.

En el nivel 4. Referente al indicador, demuestra los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, en el cuaderno están transcrito la demostración, tal igual que los libros de consulta, pero cuando se solicita la demostración a partir de la gráfica generada por ellos mismos, no muestran desempeños, esta realidad se observó en la prueba de desarrollo.

#### *Guía de entrevista al docente.*

El docente mencionó muchas causas de la baja comprensión en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero lo que resaltó para esta investigación son las metodologías inadecuadas que el docente ejecuta en el proceso de enseñanza aprendizaje, creemos que es dato suficiente para afirmar la causa de que los estudiantes no desarrollan la comprensión y los resultados en los análisis anteriores presentados, es consecuencia de esta causa.

Las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente manifestó que la Institución Educativa cuenta con dos aulas de innovación pedagógica, la cual no es utilizada por los docentes, esporádicamente algunos docentes hacen uso y considera al software GeoGebra como un recurso didáctico que pueda ayudar mucho en las actividades educativas, especialmente en geometría, la información del docente es valioso,

en el sentido que, ya se cuenta con una fortaleza de la Institución Educativa que bien puede ser utilizada.

Referente a la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, el docente manifestó la importancia de los conocimientos previos, como base para desarrollar los conocimientos nuevos, de la misma forma mencionó los siguientes temas como prerrequisito para comprender los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner; rectas tangentes, teorema de tangente, polígonos circunscrito y exinscritos, desde nuestro punto de vista estamos de acuerdo con el docente y justamente estas consideraciones se están tomando como punto de partida para desarrollar la comprensión de los teoremas en referencia.

### *Resultados de la triangulación*

En el nivel 1. Correspondiente al indicador identifica rectas tangentes: en la prueba mixta se detectó, que el estudiante reconoce como recta secante, reconoce por los puntos que chocan, de la misma forma en la prueba de desarrollo, se identificó que los estudiantes reconocen a la recta tangente por el punto que chocan, la recta y la circunferencia coinciden en un punto, se intersectan en un solo punto, por otra parte la ficha de análisis documental registra la observación de los cuadernos de trabajo, donde los puntos de tangencia no están ubicados en el lugar de intersección correspondiente.

Con respecto al indicador, aplica el teorema de tangente, en la prueba mixta reconocen las rectas tangentes que son iguales, pero en la prueba de desarrollo las medidas de las rectas tangentes son diferentes, también la ficha de análisis documental, muestran que en los cuadernos de trabajo las rectas tangentes están representados como medidas iguales y al medir sus gráficas del cuaderno las rectas tangentes trazadas desde el punto exterior a la circunferencia son diferentes, esta realidad muestra, que los estudiantes no comprendieron el teorema de tangente.

Con respecto al indicador identifica los puntos de tangencia, en la prueba mixta se detectó que confunden con puntos de intersección, en las gráficas se han observado que no están ubicando el punto de tangencia correctamente, igual se observó en el cuaderno de trabajo.

En el nivel 2. Respecto al indicador, identifica figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, en la prueba mixta se observó que los estudiantes no reconocen las figuras circunscritas y exinscritas a la circunferencia, en la prueba de desarrollo se observó que no grafican correctamente la circunscripción de las figuras, por esta razón no pueden identificar y la ficha de análisis documental muestran que en el cuaderno las gráficas observadas no les ayudan diferenciar, cuando una figura es circunscrita y exinscrita a la circunferencia.

Respecto al indicador, describe propiedades de figuras geométricas exinscritas a la circunferencia, en la

prueba mixta responden, no entiendo lo que es exinscrita, describen que un cuadrilátero está exinscrita a la circunferencia cuando sus lados no chocan con la circunferencia, del mismo modo en la prueba de desarrollo, se observa que la gráfica no está construida de acuerdo a los tópicos, de allí lo estudiantes no pueden describir las propiedades de figuras exinscrita y circunscritas.

Respecto al indicador, argumenta propiedades de figuras geométricas circunscritas a la circunferencia, los estudiantes tienen dificultad en argumentar las propiedades porque las gráficas construidas realmente no representan figuras circunscritas.

En nivel 3. Referente al indicador, establece la relación aritmética del teorema de Poncelet, Pitot y Steiner, en la prueba mixta la mayoría no pudieron establecer la relación aritmética del enunciado de los teoremas, a pesar de que las medidas estuvieron en la gráfica, esto porque no entienden el enunciado de los teoremas, en la prueba de desarrollo muestran que nadie establecieron la relación aritmética, porque sus gráficas representan medidas diferentes de las rectas tangentes, este problema se muestra en los cuadernos de trabajo, según el reporte de la ficha de análisis documental.

En el nivel 4. Referente al indicador, demuestra los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, en la prueba mixta se pudo identificar que en su totalidad

no pudieron iniciar la demostración de los teoremas, de igual forma en la prueba de desarrollo la mayoría de los estudiantes no pudieron demostrar los teoremas, la ficha de análisis documental reporta, que en el cuaderno de trabajo se muestra la demostración copia y fiel de los libros.

En la propuesta se modelará la estrategia desde el nivel 1, trabajando mucho para la adquisición de un lenguaje matemático, reconocimiento de figuras por sus elementos y características matemáticas, la precisión de la construcción de rectas tangentes, la precisión en la construcción de polígonos circunscritos y exinscritos acorde a las pautas establecidas, esto con una metodología interactiva y la aplicación de una estrategia con un respaldo teórico.

Desde el análisis cualitativo del guía de entrevista para el docente, se concluyó que el docente propone como alternativa, para desarrollar la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, la utilización del GeoGebra como recurso didáctico, por sus bondades en cuanto se refiere a la precisión y la combinación perfecta del álgebra y geometría. Precisamente en los objetivos se considera al GeoGebra como recurso didáctico.

### **Propuesta de Solución**

La estrategia didáctica para la comprensión y aplicación de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, orientado por el modelo Van Hiele y el GeoGebra, fue diseñado con el propósito de desarrollar actividades

orientado hacia la comprensión de los teoremas y propiedades geométricos en los estudiantes, por otra parte se considera como una herramienta didáctica valiosa para el docente. Con lo cual contribuiremos en la mejora de los problemas de comprensión identificados en el trabajo de campo y en la mejora de la calidad educativa.

La estrategia didáctica propuesta en esta investigación considera la aplicación de los niveles y fases del modelo Van Hiele y el uso del GeoGebra como recurso didáctico, para la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner.

En este propósito la estrategia didáctica se compone de dos momentos; en el primer momento se elabora un plan de taller del software GeoGebra dirigido a los docentes y estudiantes, con la finalidad de cumplir la génesis instrumental para el dominio del software GeoGebra, el segundo momento es referido al diseño de la estrategia didáctica, donde se establecen las actividades orientados en desarrollar los temas prerrequisitos para la comprensión de los teoremas en referencia, las cuales son; rectas tangentes, teorema de tangente, polígonos circunscritos y exinscritos a la circunferencia, de la misma forma las actividades orientadas para la comprensión y aplicación de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner.

#### *Plan del taller “Introducción al GeoGebra”*

Este taller se diseña para tres sesiones, la primera sesión, denominada “Conociendo el GeoGebra”, se considera tres actividades, tanto para los docentes y estudiantes: la actividad 1, tiene por objetivo que el estudiante y los docentes conozcan la barra de herramientas del software GeoGebra, y las funciones que cumple cada una de ellas; la actividad 2, tiene por objetivo a que los estudiantes y los docentes realicen construcciones sencillas como circunferencias, líneas tangentes, bisectrices, puntos medios y perpendicularidad; la actividad 3, está estructurada para que los estudiantes y los docentes trazan rectas tangentes a la circunferencia desde un punto exterior, ubican los puntos medios de los lados del triángulo y trazan la perpendicularidad, trazan las bisectrices de los ángulos del triángulo.

La segunda sesión, denominada “Construcciones con GeoGebra”, está dirigida a los docentes y estudiantes. Se considera tres actividades: la actividad 1, construcción de un cuadrilátero circunscrito; la actividad 2, construcción de un triángulo rectángulo circunscrito a la circunferencia y la construcción de un triángulo cualesquiera circunscrito a la circunferencia; la actividad 3, construcción de un cuadrilátero exinscrito a la circunferencia.

La tercera sesión, denominada “Comprendiendo los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner con GeoGebra”, está dirigida sólo a los docentes. Se considera tres actividades: actividad 1, estudio

analítico con GeoGebra del teorema de Pitot y la ampliación; actividad 2, estudio analítico con GeoGebra del teorema de Poncelet, ampliación y aplicación; actividad 3, estudio analítico del teorema de Steiner, consecuencia y aplicación.

Las sesiones programadas se desarrollarán con los estudiantes en horas extracurriculares, con los docentes se realizará en los talleres del círculo de estudios, faltando una semana para desarrollar los temas propuestos.

*Muestra de las actividades desarrolladas*

Las actividades que forman parte de la estrategia didáctica para la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, orientados por el modelo Van Hiele y el software educativo GeoGebra, se diseñaron bajo el enfoque constructivista, la organización es guiada por las Rutas de Aprendizaje 2015 del VII ciclo.

**Actividad 1.**

Título: *Trazamos las rectas tangentes con GeoGebra y comprendamos el teorema de tangentes.*

En la Tabla 1 se muestran los aprendizajes esperados con la actividad y los indicadores de desempeño.

Tabla 1.

*Aprendizajes esperados y los indicadores de desempeño.*

APRENDIZAJE ESPERADO	INDICADOR DE DESEMPEÑO
Identifica rectas tangentes a la circunferencia	Grafica rectas tangentes a la circunferencia con GeoGebra y realiza un discurso de sus propiedades. Utilizando un lenguaje matemático. Diferencian la recta tangente con la recta secante a partir de la gráfica realizada con el GeoGebra.
Identifica los puntos de tangencia entre la recta y circunferencia	Diferencias el punto de intersección con el punto de tangencia.
Justifica el teorema de tangente	Justifica el teorema de tangente Justifica el teorema de tangente con GeoGebra

*Desarrollo de la secuencia didáctica*

Fase 1: Información.

Los estudiantes cumpliendo la iniciación del software, grafican con el GeoGebra las siguientes figuras; un punto, una recta, una circunferencia, dos rectas secantes.

Luego de esta actividad, el docente presenta la siguiente lámina didáctica y plantea las siguientes interrogaciones: ¿Qué diferencias observan en cada uno de ellos?

Los estudiantes anotan las diferencias identificadas, tres estudiantes voluntarios explican las posibles diferencias identificadas.

Teniendo en cuenta las diferencias identificadas por los estudiantes, el docente plantea las siguientes interrogaciones:

¿La figura I qué representa? ¿La figura II qué representa?

¿La figura III de la lámina didáctica, qué representa y cuál es la denominación del punto B?

¿La figura IV de la lámina didáctica, que representa?

¿Los segmentos BC y BD de la gráfica IV, son iguales o diferentes?

Al respecto los estudiantes realizan comentarios breves.

Fase 2: Orientación dirigida.

Cumpliendo con la exploración del software, los estudiantes grafican la figura III de la lámina didáctica. Sin utilizar el manual del GeoGebra.

Las gráficas posibles obtenidas por los estudiantes pueden resultar como se muestra en la Fig. 2.

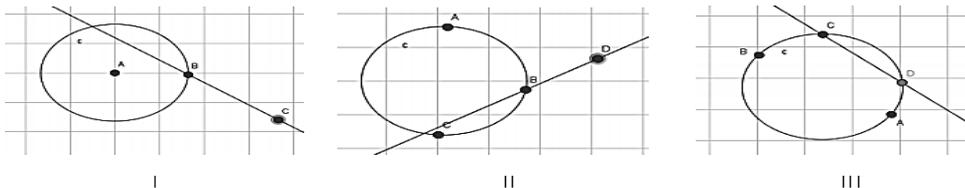


Fig. 2. Gráficas posibles a obtener por los estudiantes

Fase 3. Explicitación.

Los estudiantes socializan las gráficas que obtuvieron, describiendo cada uno de ellos.

Ahora el docente solicita que grafiquen la figura III, utilizando el manual del GeoGebra.

La gráfica que se obtiene utilizando el manual podría resultar como muestra la Fig. 3

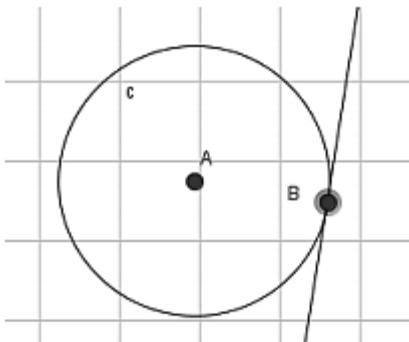


Fig. 3 Gráfica utilizando el manual del GeoGebra

Ahora los estudiantes trasladan el punto de intersección por la circunferencia y comparan con la experiencia anterior.

A partir de la experiencia anterior, el docente plantea la siguiente interrogación.

¿Qué denominación recibe la recta que interseca a la circunferencia en un solo punto y qué nombre recibe el único punto de intersección?

Para responder a esta pregunta, los estudiantes buscan información del texto del Ministerio de Educación.

Con la intervención de todos los participantes, la información organizada debe quedar de la siguiente manera:

La gráfica I, II y III de la actividad anterior representan rectas secantes a la circunferencia, porque la recta interseca en dos puntos.

La gráfica obtenida con el manual, representa la recta tangente a la circunferencia y el punto de intersección es el punto de tangencia.

El punto de tangencia se origina cuando la recta es tangente a la circunferencia u otra curva, en el resto de los casos son puntos de intersección.

#### Fase 4. Orientación libre.

Con la finalidad de realizar el refuerzo instrumental, el docente solicita a cada estudiante, que grafiquen con el GeoGebra, la gráfica IV de la lámina didáctica presentada, utilizando el manual de GeoGebra.

El docente indica a cada estudiante, que deben medir los segmentos obtenidos del punto exterior al punto de tangencia y comentan el resultado obtenido.

El estudiante con la ayuda del texto del Ministerio de Educación, determinan el teorema que estudia a la gráfica obtenida.

Quedando la información organizada de la siguiente manera:

**Teorema de Tangente:** Las rectas tangentes trazadas desde un punto exterior a la circunferencia son iguales.

#### Fase 5. Integración.

Los estudiantes finalizan respondiendo las interrogaciones planteadas en la fase información:

¿La figura I, qué representa?

La intersección de dos circunferencias en dos puntos

¿La figura II qué representa?

La recta secante a la circunferencia, porque intersecta en dos puntos a la circunferencia

¿La figura III de la lámina didáctica, qué representa y cuál es la denominación del punto B?

La recta tangente a la circunferencia, el punto B es el punto de tangencia.

¿La figura IV de la lámina didáctica, que representa?

Dos rectas tangentes trazadas desde un punto exterior a la circunferencia.

¿Los segmentos BC y BD de la gráfica IV, son iguales o diferentes?

Los segmentos BC y BD son iguales, por el teorema de tangentes.

La evaluación es permanente durante el proceso del desarrollo de las fases del modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele, esta se ejecuta con la finalidad de comprobar los siguientes desempeños:

- Los estudiantes identifican rectas tangentes, por punto de tangencia.
- Los estudiantes diferencian gráficamente y en forma discursiva rectas secantes de rectas tangentes.
- Justificar gráficamente y en forma discursiva el teorema de tangente.

Los ítems de la prueba, son diseñados teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Con la finalidad de realizar el seguimiento del logro de la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner,

la rúbrica de evaluación permite ubicar al estudiante al nivel de razonamiento geométrico del modelo Van Hiele y al grado de adquisición del nivel que logra. La perspectiva de esta propuesta, es que los estudiantes logren al término década clase prioritariamente el nivel 3 y si amerita el buen trabajo del docente lograr el nivel 4, que en últimas instancias es logro esperado en esta investigación.

## Conclusiones

La comprensión es entendida como un proceso mental, porque en sus inicios crea imágenes de conceptos que quiere transmitir, además la comprensión es entendida como desempeño flexible, porque al comprender se muestra habilidades tales como; relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar.

La estrategia didáctica es conceptualizada como un conjunto de actividades, conjunto de prácticas pedagógicas, métodos y recursos que se selecciona con la finalidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje, la articulación de los elementos mencionados en esta investigación se realiza desde el enfoque constructivista, para lo cual la propuesta se orienta desde el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele y el GeoGebra.

Los instrumentos aplicados permitieron identificar el nivel de comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, cuyos resultados confirman que la mayoría de los estudiantes se ubican en

el nivel 1 del modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele, con un grado de adquisición intermedia, en el resto de los niveles tienen un grado de adquisición baja y en el nivel 4 tienen un grado de adquisición nula.

La triangulación permitió identificar regularidades de las respuestas de los estudiantes donde un porcentaje mayor de los estudiantes, identifican las rectas tangentes utilizando un lenguaje básico como; chocan en un solo punto, la circunferencia y la recta coinciden en un solo punto, consideran a las rectas secantes como rectas tangentes, establecen que las rectas tangentes trazadas desde un punto exterior a la circunferencia son diferentes, Las gráficas de los polígonos circunscritos a la circunferencia no cumplen las propiedades, no establecen las relaciones aritméticas de los enunciados de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, no establecen las relaciones algebraicas a partir de las relaciones aritméticas para la demostración de los teoremas en referencia.

La estrategia didáctica diseñada como solución a la problemática, comprende dos momentos; el primer momento es el taller de introducción al GeoGebra, con la finalidad de familiarizar en el manejo del software tanto a los docentes y estudiantes, y el segundo momento es el desarrollo de las actividades de la estrategia didáctica, donde se articulan las fases y los niveles del modelo Van Hiele y la génesis instrumental del GeoGebra, para consolidar la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner.

El software GeoGebra es un recurso didáctico que facilita la comprensión de los teoremas de Pitot, Poncelet y Steiner, para ello, las actividades de la estrategia didáctica sean elaborados teniendo en cuenta la génesis instrumental, las cuales son; iniciación del software, exploración del software, refuerzo instrumental y simbiosis instrumental, porque el estudiante comprende haciendo.

## Notas

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Magister en Didáctica del Español y la Literatura. Instituto de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad San Ignacio de Loyola, en Lima, Perú. alejandrocruzatamartinez@yahoo.es

## Bibliografía

CORBERÁN, R.; GUTIÉRREZ, A.; HUERTA, M.; JAIME, A.; MARGARIT, J. y PEÑAS, A., et al. (1994). *Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la geometría en enseñanza secundaria basada en el modelo de razonamiento de van hiele*. Madrid: CIDE

FONT, V. (2007). *Comprensión y contexto: una mirada desde la didáctica de las matemáticas*. Universidad de Barcelona.

Recuperado de: [http://dmle.cindoc.csic.es/pdf/GACETARSME\\_2007\\_10\\_2\\_06.pdf](http://dmle.cindoc.csic.es/pdf/GACETARSME_2007_10_2_06.pdf)

GARCÍA, M. (2011). *Evolución de actitudes y competencias matemáticas en estudiantes de secundaria al introducir GeoGebra en el aula*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Almería. Almería. España.

Recuperado de: [http://archive.geogebra.org/en/upload/files/Tesis\\_MariadelMarGarciaLopez.pdf](http://archive.geogebra.org/en/upload/files/Tesis_MariadelMarGarciaLopez.pdf).

GUIN, D. y TROUCHE, L. (1999). The complex process of converting tools into mathematical instruments: the case of calculators. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 3(3), 195 – 227

HIELE, V. (1957). *El problema de la comprensión: En conexión con la comprensión de los escolares en el aprendizaje de la geometría*. Holanda.

Recuperado de: <http://www.uv.es/apregeom/archivos2/VanHiele57.pdf>

JAIME, A. (1993). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de van Hiele: la enseñanza de las isometrías del plano. La evaluación del nivel de Razonamiento* (tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia, España.

Recuperado de: <http://www.uv.es/gutierrez/archivos1/textospdf/Jai93.pdf>.

MAGUIÑA, A. (2013). *Una propuesta didáctica para la enseñanza de los cuadriláteros basada en el modelo Van Hiele*. (Tesis inédita de grado académico de magister en enseñanza de las matemáticas). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú

Ministerio de Educación MINEDU (2015) *Rutas de Aprendizaje*. Perú.

PÉREZ, C. y EUGENIA, M. (2010). *Estrategias lúdicas aplicando el modelo de Van Hiele como una alternativa para la enseñanza de la geometría*. (Tesis inédita de grado publicado). Universidad de los Andes. Bolivia.

Recuperado de: [http://tesis.ula.ve/pregrado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2151](http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2151)

SANTOS, E. (2014). *El modelo de Van Hiele para el Aprendizaje de los elementos de la circunferencia en estudiantes de segundo de secundaria haciendo uso del GeoGebra*. (Tesis inédita de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú

TROUCHE, L. (2003). From artifact to instrument: Mathematics teaching mediated by Symbolic calculators. *Interacting with Computers*, 15(6), 783 -800

VÁSQUEZ, H. (2013). *Uso de Geometría dinámica en la escuela secundaria*. (Tesis inédita de grado). Instituto Politécnico Nacional. México. Recuperado de: [http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/maestria/vazquez\\_2014.pdf](http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/maestria/vazquez_2014.pdf).

VELAZCO, M. y MOSQUERA. (2013.). *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. PAIEP.

## ***¿Qué cualidades de aquellos buenos docentes que tuve reconozco en mí? Un estudio con egresadas del profesorado en matemática de la Universidad Nacional de Rosario***

Natalia Sgreccia<sup>1</sup> | Mariela Cirelli<sup>2</sup> | María Beatriz Vital<sup>3</sup>

### **Resumen**

En el presente artículo se recogen las representaciones de cuatro egresadas del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario acerca de cualidades de docentes memorables por ellas reconocidos al iniciar su carrera de grado. Estas características especialmente ponderadas se ponen en comparación con las que identifican en la actualidad en sus propias prácticas como docentes que cuentan con sus primeros años de socialización profesional. La metodología del estudio es cualitativa y se emplea la técnica de grupo de discusión. Los resultados indican una marcada semejanza entre las cualidades destacadas en sus docentes memorables y las propias, subrayándose la exigencia, responsabilidad y paciencia.

**Palabras clave:** Docentes Memorables - Buena Enseñanza - Formación Docente.

### **Summary**

This paper collects the conceptions that four graduates of the Teacher of Mathematics career of the National University of Rosario had at the beginning of their studies, about what being a memorable teacher consists of. These special qualities are then compared with those recognized in themselves as novel teachers. The research was conducted under the focus group qualitative method. The results of the research show a close resemblance between the qualities of memorable teachers remembered at the beginning of the participants' graduate studies and the ones recognized in themselves as present day teachers, among which demand, responsibility and patience stand out.

**Key words:** Memorable Teachers - Good Teaching - Teacher Training.

Fecha de recepción: 01/04/16  
Primera Evaluación: 31/05/16  
Segunda Evaluación: 12/7/16  
Fecha de aceptación: 12/7/16

## Introducción

Este trabajo se encuadra en el Proyecto de Investigación “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” (ING445, 2014-2017), en el que interesa analizar cómo se construye el conocimiento profesional docente de profesores en Matemática y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática.

En particular, parte del equipo de investigación se ha adentrado en estudios relativos a la biografía escolar, atendiendo al alto impacto que la misma tiene en la manera en que el profesor asume sus prácticas docentes (Sanjurjo, 2009). Más puntualmente, las autoras se han ocupado de desentrañar características reconocidas por alumnos en docentes memorables, en tanto tal caracterización colabora con la comprensión de lo que es una buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) y puede orientar la toma de decisiones para mejorar el trabajo en el aula, incluso de la formación docente (Sanjurjo, 2008). En términos de Litwin (2007): “¿por qué no instalar una didáctica que mire el oficio desde [los] grandes maestros? Es una didáctica atemporal y no por ello es ahistórica. Es analizar las ideas de los que han podido dar cuenta no solo de buenas enseñanzas sino de enseñanzas perdurables, las que se imprimieron a fuego en los discípulos, las que dejaron huella, las constructoras de humanidad” (p.145).

En un primer estudio (AUTOR\_1, 2015) se ha procurado relevar las cualidades de aquellos profesores recordados como buenos que fueron señaladas por estudiantes ingresantes al Profesorado en Matemática (PM) de la Universidad Nacional de Rosario en una actividad de enseñanza (“Buenos Docentes”) en la que se les solicita explicitar tres características positivas de docentes de su trayectoria escolar que recuerdan como buenos (Fig. 1). En los trece años comprendidos (2002-2014) se obtuvieron más de 3700 cualidades, las que fueron procesadas de acuerdo a las cinco inquietudes centrales marcadas por Bain (2007). Sucintamente los hallazgos fueron:

- *¿Qué motiva a un alumno?* Que el profesor disfrute de su tarea; Que aprenda de manera significativa; Que la materia le genere interés; Que el profesor sea un profesional comprometido; Que se capte su atención; Que sea invitado a dar lo mejor de sí.
- *¿Cómo preparan las clases?* Con conocimientos; Con responsabilidad y dedicación; Con eficiencia; De manera diferente; Para contribuir al pensamiento de los alumnos; Con actividades vinculadas a la realidad; Con actividades y materiales para el estudio.
- *¿Cómo dirigen las clases?* Explican y enseñan bien; Destinan tiempo para el aprendizaje; Son claros y concisos; Propician un clima agradable y dinámico; Tienen presencia imponente; Se expresan de manera adecuada; Promueven la participación estudiantil.

- *¿Cómo tratan a sus alumnos?* Con amabilidad y gracia; Con calidad humana; Con comprensión; Con compañerismo y demuestran que sus alumnos les importan; Promueven respeto y disciplina; Con generosidad y apertura; Con afecto.
- *¿Cómo evalúan?* Son exigentes; Son equitativos; Dan oportunidades; De manera continua.

En particular, seis cualidades (*explica bien, exigente, paciente, buena persona, claro, comprensivo*) se destacaron con respecto al resto por su importante frecuencia de aparición. Motivo por el cual en un segundo estudio (AUTOR\_2, 2015) se procuró develar cuáles otras cualidades se vinculan con estas “sobresalientes” (pues cada docente memorable queda identificado mediante una terna de cualidades, Fig. 1), a fin de reconocer ciertos rasgos especialmente ponderados a modo de tipología por parte de los aspirantes a profesor en Matemática. Fue posible advertir que los estudiantes han destacado la cualidad *exigente* en cada una de las ternas que conforman la tipología, dejando en claro que no es una exigencia absurda o desmedida, sino una exigencia basada en lo que el docente les brinda en cada encuentro a través de sus *buenas explicaciones* y con mucha *paciencia*. Es así que las características *exigente - explica bien - paciente* constituyen, a su vez, la terna sobresaliente entre todas las ternas.

En un tercer momento (AUTOR\_3, 2015), como docentes del PM, las autoras procuraron sistematizar las tareas de enseñanza que se vienen desarrollando en la carrera y analizar la manera de mejorarlas, a partir de los hallazgos de la investigación educativa. Particularmente se relevaron las actividades vinculadas con la temática que vienen periódicamente siendo ejecutadas desde la última década en asignaturas relativas al campo de la práctica profesional docente, tales como Práctica de la Enseñanza I (primer año), Práctica de la Enseñanza II (tercer año) y Residencia (cuarto año). Estas actividades se basan principalmente en recordar experiencias significativas vividas por los estudiantes durante toda su trayectoria escolar, ya que “las pedagogías del contar alientan una narrativa vital de maneras y formas de enseñar y de aprender que aportan a la comprensión del desarrollo de la identidad profesional y de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje dentro y fuera de las aulas” (Sarasa, 2014, p.159).

A través del relevamiento efectuado también fue posible reconocer que en los últimos dos años se han ido introduciendo instancias de formación adicionales en dichas asignaturas, así como también en Pedagogía (de segundo año, del campo de formación pedagógica general) que robustecen -en el sentido que consolidan y fortifican- el trabajo en cuestión en la formación de profesores en Matemática.

Asumiendo a la indagación autobiográfica como una reconfiguración del pasado que otorga sentido a las circunstancias presentes, se procura en esta ocasión, complementar los estudios anteriores (con datos basados en opiniones de alumnos ingresantes al PM y en formato de palabras o términos que adjetivaban a sus buenos docentes), con pareceres al respecto por parte de egresadas del PM que ya cuentan con cinco años de experiencia docente, es decir, han transitado sus primeros años de socialización profesional. Se busca interpretar los sentidos atribuidos por estas egresadas a las cualidades de docentes memorables por ellas mismas reconocidos cuando eran ingresantes a la carrera y, a su vez, ponerlas en comparación con las propias características como profesoras en Matemática que consideran que ellas poseen en la actualidad. “Las experiencias de vida y los antecedentes son, obviamente, ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que invertimos nuestro ‘yo’ en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes son, por lo tanto, los que configuran nuestra práctica” (Goodson, 2003, p.748).

### **Metodología**

El enfoque de la investigación es cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), donde se procura caracterizar cualidades de docentes

reconocidos como buenos que un grupo de profesoras en Matemática reconoce en sí mismas.

Para ello se realizó un grupo de discusión con una muestra intencional de cuatro egresadas del PM (E1 a E4), quienes cuentan con aproximadamente cinco años de antigüedad docente, se desempeñan como profesoras en escuelas secundarias y un par de ellas también en el nivel superior. Además, integran proyectos de extensión y de investigación, vinculados con la enseñanza de la Matemática.

Gil (1992) entiende la técnica de grupo de discusión como “no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (p.199). Se diferencia de otras técnicas cualitativas por cuanto constituye un dispositivo que permite la re-construcción del sentido social en el seno de una situación grupal discursiva (Roldán, 1998). Se producen las hablas individuales, pero estas se acoplan entre sí, se intercambian, toman sentido a través de su propia dinámica, y es en este aspecto en el que se puede decir que “el grupo opera en el terreno del consenso” (Canales y Peinado, 1994, p.291). La idea de consenso se apunta en el sentido del carácter colectivo al que llegan las posiciones individuales existentes en el grupo, desde las que se conversa durante el desarrollo de la dinámica del grupo, en el espacio de tiempo en que este opera (Roldán, 1998).

El tipo de datos producidos por medio de este procedimiento es portador de informaciones sobre preocupaciones, sentimientos y actitudes de los participantes. Parte del supuesto que los sujetos poseen información, que pueden traducir y formular en palabras sus pensamientos, sentimientos y conductas, y que necesitan del investigador y del contexto grupal para que esa información aflore (Lederman, 1990).

El grupo se reunió con una de las investigadoras en una sesión de una hora reloj, mediante un registro en audio de lo conversado y posterior análisis del contenido de lo registrado (Cabrera, 2009).

Para comenzar, cada participante extrajo la ficha que había completado en la actividad de "Buenos Docentes" cuando inició la carrera (se han preservado los originales de todas estas fichas, desde el año 2002 al presente). Lo hace a partir de reconocer su letra manuscrita y/o datos de los docentes memorables mencionadas, pues las mismas habían sido completadas de manera anónima. A continuación se les solicitó que:

- 1) Cada una lea en voz alta lo escrito.
- 2) Intenten reconocer los sentidos de esas palabras, es decir, qué habrán querido decir con las mismas.
- 3) Comenten si hoy volverían a elegir a esos profesores con esas cualidades y por qué.
- 4) Mencionen cuáles cualidades reconocen en sus propias prácticas en la actualidad.
- 5) Reconozcan debido a qué creen que las han ido incorporando -cuánto

tuvieron que ver los docentes memorables reconocidos en esa primera actividad de la carrera y cuánto el PM en general-.

6) Cada una piense que si un alumno ingresante al PM la reconocería a ella en la actividad de "Buenos Docentes", qué cualidades cree que destacaría (escribirlas en una ficha en blanco -Fig. 1- que se les proporciona).

7) Compartan las cualidades escritas, con sus sentidos, y reconozcan el trabajo que les demandan poseerlas.

Estas consignas-eje (1 a 7), que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo el grupo de discusión, procuraron atender a cuatro categorías de análisis:

- Características de docentes memorables al iniciar la carrera (1 y 2).
- Los docentes alguna vez memorables vistos hoy (3).
- Cualidades de docentes memorables reconocidas en la propia práctica (4 y 5).
- Representaciones de la visión de sus estudiantes acerca de sí mismas (6 y 7).

## Resultados

Se procura sintetizar los hallazgos en función de las cuatro categorías de análisis.

### Características de docentes memorables al iniciar la carrera

Los ocho docentes reconocidos como buenos (D1 a D8), correspondiéndose dos por egresada (E1 a E4) respectivamente, son del sexo femenino. Un detalle acerca de las asignaturas, años escolares y características se presenta a continuación.

- D1. Matemática (1° a 4° años de secundaria (1)).  
*Buena. Muy entendible. Responsable.*
- D2. Lengua y Literatura (1° a 3°).  
*Compinche. Muy buena. Responsable.*
- D3. Matemática (3°).  
*Buena disposición. Responsabilidad. Exigencia.*
- D4. Física (5°).  
*Variedad de actividades. Mucho trabajo en laboratorio. Exigencia.*
- D5. Geografía (4°).  
*Explica muy bien. Explica en una charla en la cual todos participan. Exigente.*
- D6. Matemática (3°).  
*Paciencia para explicar. Simpática. Exigente. Sus clases eran llevaderas.*
- D7. Historia, Formación Ética y Ciudadana, Ciencia Política (1° a 5°).  
*Exigente. Justa. Comprensiva.*
- D8. Primaria (1° a 3° grados).  
*Cariñosa. Buena persona. Enseña a disfrutar aprendiendo.*

Entre los sentidos atribuidos a las cualidades mencionadas, se rescatan algunos por comparación con otros profesores. Por ejemplo, **responsable** para E1: *tenía muchos docentes que no se involucraban con la docencia, capaz que faltaban un montón de días, se ponían a hablar de cualquier cosa menos de lo que nos tenían que enseñar.* Esta misma egresada, al escuchar lo que sus compañeras dicen sobre exigente, reconoce que a responsable lo asoció con ideas similares a las otorgadas por sus pares a **exigente**: *todo el tiempo nos daba trabajos, se preocupaba porque trabajemos.*

Por su parte, E2 reconoce que la **responsabilidad** *viene de la mano de la exigencia, en cuanto a llevar material, notaba que sus clases estaban realmente preparadas, planificadas, mientras que en exigencia señala nos hacía trabajar mucho, en la clase y nos daba mucha tarea, trabajo extra clase; incluso también en comparación con otros docentes: a mí no me gustaban las profesoras con las que estabas un rato así sin hacer nada porque te aburrías.*

En esos mismos términos se refiere E3 a **exigente**: *siempre estábamos constantemente haciendo cosas, no decía "bueno tenemos 10 minutos, no hagan nada".* Incluso, esta egresada, posiblemente aludiendo a una propia representación sobre esta cualidad aclara: *no era por las pruebas.*

En este sentido E4 recuerda a su profesora memorable como **exigente** porque *era terrible con la cantidad de materiales que nos daba para estudiar...*

*te estaba todo el tiempo encima, nos tomaba todas las clases lección oral, que te obligaba a seguir permanentemente la materia. De hecho aclara: era una materia que nunca me gustó pero que aprendí un montón con ella.*

También se producen comparaciones con otros profesores en cuanto a sus propuestas de enseñanza, recalándose que las **actividades eran variadas**: *otras docentes... nos hacían hacer mucha ejercitación mecánica y... esta profesora... nos hacía hacer otro tipo de actividades* (E2) y que las **clases eran llevaderas**: *no era que uno estaba sentado y la escuchaba todo el tiempo, era un intercambio, hacíamos un poco de práctica, te proponía trabajos prácticos, te dictaba un poco, no era algo tan rutinario, no era tan estructurado* (E3).

Se resalta la apertura del docente para atender consultas, en términos de **buena disposición**: *siempre tenía un horario de consulta o en las clases mismas siempre estaba dispuesta a explicar todo lo que no entendíamos* (E2) y **paciencia para explicar**: *si uno tenía una duda y cualquier cosa que no se entendía era de esas personas que te lo explicaba 30 veces y que pasaba por los bancos a recorrer, si no te salía se lo volvías a decir* (E3). Al respecto resulta interesante rescatar una aclaración de E2: *incluso a veces nos hacía ver que nos hacía falta trabajar un poco más solos y nos hacía también explicarnos entre nosotros*. Esto es, no se trata de un docente que solo explica, como mero transmisor de saber.

Algunas cualidades más asociadas a lo afectivo fueron **buena persona**: *nos trataba bien a todos* (E1), *era "la seño", se me vuelve la sonrisa a la cara... tengo ese recuerdo de ella tan interno que es "mi seño"* (E4), **caríjosa**: *era una re-mamá para cada uno de nosotros, era muy cercana a nosotros* (E4) y **comprensiva**: *estaba muy pendiente si nos pasaba algo, cuando tuve un problema personal ella fue la que más cercana a mí estuvo, sentí total apoyo de su parte, era así con todos* (E4).

### Los docentes alguna vez memorables vistos hoy

Cabe señalar que todas coinciden en que a las docentes reconocidas en aquella oportunidad hoy las volverían a elegir.

Específicamente E1 se detiene en **exigencia**, cualidad no mencionada con esa palabra al inicio de sus estudios superiores: *creo que lo que más resaltaba de las dos, hoy en día me doy cuenta, era la exigencia, en comparación con los otros docentes que tenía en ese momento. Eran las dos profes* (D1 y D2) *que estaban a punto de jubilarse y no se querían jubilar, siempre comprometidas con el trabajo, que querían que aprendamos, se preocupaban por eso.*

En el plano **afectivo** E2 advierte: *a estas profesoras* (D3 y D4) *... yo las valoré por esas características positivas y no sé si no habrán sido docentes comprensivas, no digo que hayan sido buenas o malas personas, pero no sé si tanto comprensivas o tan afectivas*

*de preocuparse por los problemas personales... mi paso por la escolaridad fue de valorar como positivo todo lo que tiene que ver con lo académico del docente, con el ser responsable, con la carga sobre el docente, y quizás... no valoraba en ese momento el que sea comprensivo. Y nunca sentí que un docente haya sido comprensivo en algo conmigo. De hecho si lo recuerdo, lo recuerdo más desde un punto de vista negativo, a lo mejor como a mí en todas las asignaturas me iba bien, como si no hubiese necesitado esa comprensión del docente. De este modo E2 pareciera asociar en docente comprensivo al que contempla eventuales dificultades académicas de sus alumnos, no necesariamente con el plano personal (como en el caso de E4).*

De hecho E2 cree “reflejar” tal significatividad en su perfil docente: *no valoré en ninguna de las dos docentes características que tengan que ver un poco más con lo emocional o lo afectivo y yo siento ahora como docente que me cuesta mucho establecer un lazo afectivo con los alumnos... Y en cierta forma yo reflejo, no digo que intencionalmente que no me importe, no sé si es una cuestión de importancia, a lo mejor de personalidad, que me cuesta mucho establecer lazos afectivos con los alumnos, y no por despreocupada... Capaz que eso es un reflejo de lo que soy hoy en día, no sé, creo que eso se refleja de alguna manera. Al asociar a su personalidad tal limitación en el establecimiento de lazos afectivos con sus estudiantes, pareciera desentenderse de la posibilidad de reparar en ello.*

### **Cualidades de docentes memorables reconocidas en la propia práctica**

Todas reconocen la mayoría de las cualidades de sus docentes memorables en sus propias prácticas. Entre sus dichos se rescatan tres:

a) **Exigente**, con múltiples sentidos atribuidos por las egresadas y por sus alumnos, que van desde conducta o comportamiento en el aula hasta demanda intelectual o evaluación a los estudiantes:

- *alumnos de la escuela privada que tengo, ya hace dos años que a fin de año se hace un encuentro donde ellos comentan qué cosas cambiarían de sus docentes... me piden que sea más exigente, que sea más dura, más mala... por el tema de la conducta, a lo mejor ellos están hablando hablando hablando y me piden que los rete para que se callen (E1).*
- *exigente en cuanto a demandar mucho de los estudiantes, de hacer cosas, de mantenerlos activos todo el tiempo, en la clase y fuera de la clase (E2).*
- *trato de ser, no el sentido de corregir los ejercicios de Matemática y poner mal directamente y a lo mejor hizo el proceso bien, no en ese sentido de exigente en la corrección, sino siempre en tener un amplio espectro a la hora de evaluar, verlo clase a clase, ver lo que hace de tarea, ver lo que hace en la evaluación, verlo de distintas formas, evaluarlo desde distintos puntos de vista, hasta en el pizarrón (E3).*

- *la exigencia en lo académico, quiero que relacionen, quiero que pasen al pizarrón a resolver algo que a lo mejor quedó pendiente de tarea y que me cuente todo lo que utilizó para resolverlo, que también participe y trabaje en clase (E4).*

b) **Responsable**, en comparación con otros docentes que desde su perspectiva no lo son tanto o en relación con posibilidades que se buscan para mejorar la propia práctica:

- *trato de cumplir siempre con todo lo que me piden. Por ahí hay docentes que faltan por faltar y a lo mejor los ves que andan paseando por ahí. Yo siempre me preocupo de ver, si tengo que faltar algún día, de dejarle todo a la persona que me va a reemplazar, que por ahí me toca a mí ir a otra escuela y capaz que no sé lo que tengo que dar (E1).*
- *no es un trabajo que voy nada más sino que todo el tiempo hay un compromiso detrás, siempre pensando en cómo mejorar mis prácticas, cómo hacer clases más dinámicas, que tengan más sentido para los estudiantes, que aprendan más, que les sirva más a ellos, a sus conocimientos (E2).*

c) **Buena disposición / Paciencia al explicar**, por parte de un docente que se dedica a atender a sus estudiantes sin expresar fastidio por ello:

- *estar atenta a cualquier cosa que ellos necesiten para poder resolver todas esas cuestiones... para explicar,*

*para sentarme con aquellos chicos que les cuesta más, también... para poner horario de consulta, quedarme en los recreos explicándoles a los que realmente quieren comprender eso y a veces les cuesta un poco más (E2).*

- *lo que trato siempre es de explicar, de tener paciencia, es más, en algunas devoluciones de alumnos me ponen "gracias por tu paciencia" (E3).*

Con respecto a qué consideran que las ha ayudado a poseer tales cualidades, subrayan tres ejes:r

a) Lo **didáctico**, en tanto habilidad para buscar materiales o pensar actividades, con cierta falta de significatividad hacia la formación pedagógica general (2):

- *las características que puse, son como muy de cómo llevar una clase, una cosa así, como medio didáctico, no sé, por qué explica, cómo explica, la forma de explicar, cómo hace participar a todos, o sea como dinámicas de clase más que contenido. Hace que sus clases sean llevaderas, la paciencia para explicar y no sé si tuvo tanto que ver con la formación porque a mí me pasó, obviamente si somos profesores estudiamos las materias pedagógicas, yo siempre sentí una falencia en la parte pedagógica... no sé si esto vino de lo pedagógico... en un principio yo te diría que no, como que no sé, es algo de esos docentes o una característica de mi personalidad... Igual en el Profesorado me dieron un montón de herramientas, no*

es que no, pero como que no sé si... no sé. Las materias de acá de la Facultad me sirvieron más, las Prácticas de la Enseñanza, que las materias pedagógicas allá en Humanidades (3) (E3). Otra vez se aprecia, como en el caso de E2 en cuanto al establecimiento de lazos afectivos con sus estudiantes, cierta delegación hacia "la personalidad" del profesor, como algo dado e inmutable.

- *creo que son características que también provienen de la formación y sí, por ahí yo asocio más las cualidades que yo puse, las asocio más a formación en Prácticas de la Enseñanza, buscar variedad de actividades, ser creativo, pensar en actividades (E2).*

- *que tiene que ver más con la didáctica (E4).*

- *las que están enfocadas más a lo personal, sí, están de alguna manera presentes y de alguna manera en algún momento aparecen. Creo que me esfuerzo o recurro mucho no solo a lo que fue la formación inicial sino buscar todo el tiempo artículos donde se hable un poco de la enseñanza, de actividades creativas y que puedan generar otro tipo de conocimientos (E2). De esta manera E2 resignifica el rol de la formación, tanto inicial como continua, para armar sus propuestas de actividades.*

b) La **exigencia**, que se les fue marcando en la carrera universitaria, conjugada con términos clave tales como evaluación, seguimiento, nivel académico, responsabilidad:

- *las materias del campo especializado (Prácticas de la Enseñanza), digamos, por lo menos a mí, lo de la exigencia y esto que puse de ser justa, que yo lo puse haciendo alusión a la evaluación y al seguimiento de los alumnos, creo que sí, que la carrera me dio herramientas para que yo pueda, digamos, desarrollarme, desempeñarme y tratar de acercarme con el trabajo a estas características (E4).*

- *no sé si la exigencia de alguna manera, no sé si tomar por ejemplo a alguien que haya sido exigente como docente, sino que en general esa exigencia en la carrera marca mucho (E2).*

- *más que nada por la Universidad que forja esta responsabilidad y exigencia (E4).*

c) Lo **disciplinar**, que pareciera no interpelarse por considerarse "logrado":

- *yo creo que también la formación tuvo mucho que ver en eso y además de la formación en las Prácticas de la Enseñanza, la formación de las materias disciplinares también digamos (E2).*

- *lo conceptual, que yo creo que se tiene (E4).*

## Representaciones de la visión de sus estudiantes acerca de sí mismas

Inicialmente, entre risas, advierten: *es que depende también de qué alumno (E2) y trato de pensar en algún alumno que podría elegir el Profesorado en Matemática (E4)*, lo cual indica que se percatan del grado de diversidad, según los alumnos, de las repercusiones de sus prácticas docentes. Posteriormente leen lo que escribieron en sus respectivas fichas:

- E1: 1º año. *Comprensiva; Responsable; Exigente.*
- E2: 4º año. *Responsable; Exigente; Paciente.*
- E3: 7º grado. *Explica claro; Paciente; Exigente.*
- E4: 4º año. *Responsable; Exigente; Justa.*

Cabe advertir que las egresadas explicitan que las cualidades que reconocen en sí mismas se vinculan con las que habían elegido al ingresar a la carrera de Profesorado en Matemática. Puntualmente las cuatro aluden a **exigente**, tres a **responsable** y dos a **paciente**. Entre los significados atribuidos se destacan:

### a) **Exigente:**

- *todo el tiempo les estoy marcando, pidiendo, que se queden callados, porque a lo mejor quieren salir del aula sin pedir permiso (E1)*, asociándola a conducta o comportamiento en el aula.
- *proponer distintas actividades, de que uno los pueda evaluar en distintos*

*aspectos, a los que no le sale de una forma saldrá de otra, y siempre estar constantemente, de darles tarea, ejercicios y dale y dale y dale (E3)*, en tanto evaluación y demanda intelectual a los estudiantes.

- *tratar de pedirle más al alumno y si sé que puede dar más obviamente estar dispuesta a que dé más, y si no se quiere poner o no le sale o le cuesta, hacerlos participar, que pasen al pizarrón... siempre la exigencia conociendo mejor las características del grupo, es como que uno va regulando y va viendo cómo llevarlo de manera que tampoco sea algo pesado para el alumno (E4)*, como posibilidad de superación de cada uno de una manera relativamente llevadera.

- *creo que es necesario para que se puedan cumplir los objetivos que se proponen a principio de año, al cerrar el ciclo de todo el año que estuvimos con los alumnos (E4)*, al servicio de los objetivos didácticos del año escolar.

- *si ese grupo puede hacer más hace más, y yo veo que ellos están contentos también, que les preste atención en eso. Al principio a lo mejor se quejan o dicen "no, pero por qué tenemos que hacer esto más si los otros todavía no terminaron", bueno, y después cuando ya se acostumbran a eso, y les gusta estar ocupados, y que yo me dediqué y que vaya viendo por dónde van, y que tenga ese seguimiento uno a uno (E4)*, que propone actividades personalizadas de demanda intelectual.

b) **Responsable**, con una impronta en sus propias representaciones sobre el “deber ser”:

- *creo que ahí pueden notar la diferencia, hay docentes que no hacen nada, y hay otros que se preocupan por que ellos estudien, por que aprendan algo (E1).*
- *que cada uno tenga su actividad y que cada alumno esté metido en la clase, a lo mejor con distinta intensidad, pero bueno, conociendo también las características de cada uno de ellos. Siempre, si tomo una mesa de examen y no voy a estar, tratar de que trabajen, si yo les pedí la tarea pedírselas, ese tipo de detalles... (E4).*

c) **Paciente**, vinculada con **exigente**, para que esta última sea favorablemente reconocida:

- *creo que traté de poner en otras palabras esto de la buena disposición, que para mí la paciencia tiene que ver un poco con eso. Por eso la pongo de la mano con la exigencia, el exigir como docente pero a la vez tener paciencia para estar ahí en todo lo que el otro necesite, como dar y recibir (E2).*
  - *si ellos me dicen que algo no se entendió, lo explico las veces que sea necesario, no tengo ningún problema. Y bueno, la paciencia también, que va de la mano también y la exigencia. Si uno exige tiene que ser, tiene que también tener paciencia para que el otro pueda entender (E3).*
- Acerca de a qué consideran que se deben estas cualidades, se

reconocen distintas vertientes con un fuerte predominio hacia la propia personalidad:

- *yo creo que estas cualidades me salen naturalmente, ya soy así, no es que yo estoy pensando “ay, quiero ser así”... todas estas cosas, por lo menos en mí, la realidad es que son naturales, no que voy a estar exigida para hacer tal cosa, aunque me lleve un montón de tiempo... me sentiría mal si no lo hago (E1), esto es, se reconoce un esfuerzo (me llega tiempo) que es tolerable (no estoy exigida).*
- *hay un poco de cada cosa, un poco de lo que es la personalidad, un poco de la formación que tuvimos, de lo que uno sigue haciendo, porque también el ser responsable tiene que ver con el seguir actualizándose, estar todo el tiempo buscando hacer otras cosas. O sea, responsable hacia ellos pero responsables con nuestro trabajo (E2), es decir, un sentido de responsabilidad en un plano micro de aula así como uno más abarcativo de la performance del profesor.*
- *todo implica más tiempo y más esfuerzo en nosotras, pero no quiere decir que lo hagamos no queriendo, lo hacemos consciente y queriendo (E3), con una connotación similar a la dada por E1.*
- *yo en particular soy exigente también conmigo misma. Pero bueno porque son mis obligaciones y yo tengo respeto con los alumnos, y a lo menos trato que todo lo que tengo planificado, todo que tengo pensado hacer, no les falte tanto eso. Vuelvo*

*otra vez a la propia exigencia... me sentiría mal conmigo misma si no las tuviera* (E4). Se marca el peso del deber cumplir con lo estipulado asociándolo al respeto por quienes están aprendiendo y a la propia conciencia del profesor (me sentiría mal).

## Discusión

En primer lugar, entre todas las cualidades que las egresadas le habían asignado al comienzo de la carrera a sus docentes memorables se destaca la de “exigente”, mencionada explícitamente por E2, E3 y E4 y en forma indirecta por E1, que la vincula con la cualidad de responsable. Pareciera que aquellas materias o profesores que percibieron como exigentes en su momento se tornaron más perdurables en el tiempo, echando raíces de identificación en sus biografías escolares.

Entre los dichos de las egresadas, aparecieron tres ideas sobre la exigencia hacia sus estudiantes: “hagan, hagan, hagan” (predominante), “evaluarlos continuamente” (de manera diversa) y “tenerlos quietos/callados” (aludido a las representaciones de los alumnos).

Las egresadas le otorgaron a la cualidad sobresaliente “exigente” un significado acorde al inferido en (AUTOR\_2, 2015): “no es una exigencia absurda o desmedida, sino una exigencia basada en lo que el docente les brinda en cada encuentro a través de sus *buenas explicaciones* y con mucha *paciencia*” (p.s.n.).

En Flores, Álvarez y Porta (2013), acerca de un profesor ideal, los entrevistados destacan “alguien que provocará y practicará el pensamiento crítico... es capaz de desatar la producción de pensamiento” (p.223), que de alguna manera enseña al estudiante a aprender a pensar por sí mismo. ¿Tal exigencia marcada por las egresadas conlleva a un pensamiento crítico?, ¿qué lugar le cabe a la reflexión, a la metacognición? Asimismo los profesores universitarios “extraordinarios” del estudio de Bain (2007) se destacaban por “ser capaces de crear un entorno para el aprendizaje crítico natural” (p.114).

Entre las inquietudes planteadas en AUTOR\_1 (2015), había emergido: “¿Cuán condicionadas están las cualidades de los docentes memorables por los contextos (educativo, social, económico, cultural, político, histórico, geográfico)?” (p.347). Sin duda, la profesión docente conlleva prácticas situadas, influenciadas por el contexto, como explicita E1: *por ahí soy de un estilo en una escuela y de otro estilo en otra escuela, porque el contexto lo hace así. En la escuela pública tengo menos alumnos, entonces tengo un seguimiento más personal, situaciones afectivas que por ahí en esa escuela está más presente que en la otra, más presente, más marcado. Si falta algún alumno, a ver, ¿por qué faltó?, ¿faltó mucho?, bueno a ver, con respecto al trabajo lo podemos encaminar de vuelta. O sea, hoy tenía leche de mi bebé que me había quedado y se la llevé para que se la manden a una alumna que tuvo un bebé prematuro,*

*por ejemplo. Ese tipo de cuestiones que a lo mejor en la otra escuela no, y me preocupó más por lo académico, está eso también presente pero no tanto como en la otra escuela.*

De hecho cuando se le indica que piense qué diría un alumno suyo al elegirla como “buena docente” expresa: *yo, entre las dos escuelas que trabajó, una no sé si me van a elegir como docente memorable y en la otra puede ser que tenga más opción, que es en la escuela pública.* Posiblemente estos sentires estén asociados a un sentido de pertenencia que se fue forjando con mayor fuerza en una de las escuelas.

También realizan distinciones según el nivel educativo o año escolar: *a lo mejor al ser yo tan chiquita no sé si pudiera poner otra característica que estas relacionadas más a lo emocional (E4, acerca de D8); yo como el curso que yo elegí, como una alumna de séptimo grado, es como que también en séptimo grado uno es como más medio maestra, los primeros meses te dicen “seño” en vez de “profe” (E3); yo trato, en primer año, ahí sí soy más exigente, ahí se nota (E1, en contraposición con cuarto año en otra escuela).*

En el plano afectivo, E2 reconoce no establecer lazos de este tipo con sus alumnos ni que ella los hubiera requerido siendo estudiante del secundario. Contrariamente, E4 sí le había atribuido importancia al comienzo de la carrera pero luego no lo destaca entre las cualidades que identifica en sí misma. De hecho, ninguna egresada -excepto E1 con “comprensiva”- se

detuvo en cualidades de este plano en las propias representaciones de ellas como profesoras (por ejemplo, “buena persona” que había sido inicialmente señalada por E1 y E4, “simpática” por E3 o “cariñosa” por E4). Dos aluden a “paciente” en cuanto a respetar los tiempos de aprendizaje de los alumnos. ¿Qué pasa con lo emotivo: no está o de eso no se habla?

Sin embargo, la preocupación por lo afectivo no le es indiferente a un “profesor ideal”, quien “prioriza la dimensión ética de la enseñanza y la propia identidad profesional. Sus bosquejos narrativos acentúan valores morales personales y sentimientos... Conceptualiza en forma integrada lo cognitivo y lo afectivo en la enseñanza” (Flores et al., 2013, p.227). Así, por ejemplo, la cualidad de “buena persona” como “condición de posibilidad para que un docente pueda ser considerado ideal” (p.228) o “persona generosa” como “capaz de ofrecer y compartir sus ideas, conocimientos, producciones, libros, tiempo, sugerencias, es decir, se trataría de una generosidad intelectual, afectiva y material” (p.221). Para Álvarez y Porta (2012) “las características de este profesor ideal parten del conocimiento de la disciplina pero sin desatender las emociones cognitivas y las pulsiones emocionales... se coloca en un lugar central a los estudiantes, la preocupación por llegar a ellos, por escucharlos, acompañarlos, motivarlos y enseñarles a pensar para la vida y para la acción” (p.86).

Tampoco emergen consideraciones en torno a una formación más abarcativa que la disciplinar, como señalan los entrevistados en Flores et al. (2013) “seguir formando en los valores de la sociedad, respeto y solidaridad” (p.225). ¿Cuánto de esto está teñido de las peculiaridades de los campos de estudio -Ciencias Exactas en este caso y Humanidades en Flores et al. (2013) - o niveles educativos -secundario en el primer caso y superior universitario en el segundo-?

### Conclusiones

Como primera cuestión se destaca que fue posible evidenciar que el hecho de haber transitado sus primeros años de socialización profesional no es indiferente a las egresadas participantes del grupo de discusión. Este hecho repercute en sus propias representaciones de buena enseñanza, pues comentan “como me dicen mis alumnos”, “como me comentan mis colegas”, “al ver lo que hacen otros profesores”. O, para atribuir sentido, ejemplifican con situaciones de aula vividas siendo ellas profesoras.

De todos modos las características mencionadas como de buen docente en la actualidad son prácticamente las mismas que al comienzo de la carrera. ¿A qué puede deberse el que no se mencionen otras características distintas? ¿Por qué no cambió ni se amplió su visión de buen docente? ¿Las huellas de esos docentes memorables son tan profundas que no se modificaron con los años ni con la formación de grado?

Al intentar interpretar los sentidos atribuidos por estas egresadas a las cualidades de docentes memorables, es posible advertir que las docentes por ellas reconocidas se distinguían de la gran mayoría del resto de sus docentes justamente por esas cualidades señaladas. En todas ellas hay un valor agregado: “se preocupaba por que trabajemos”, “sus clases estaban preparadas”, “tenía un horario de consulta”, “estaba muy pendiente si nos pasaba algo”. Se podría desprender de esto que las participantes continúan sosteniendo que el poseer estas características es lo que hace la diferencia entre una buena labor profesional y una labor no destacable.

Cuando ponen en comparación las cualidades de sus docentes memorables con las propias características como profesoras en Matemática, reconocen parecerse -al menos desde lo que procuran llevar a cabo o desde lo que le dicen sus alumnos o sus compañeros de trabajo- a esas docentes memorables, con un fuerte peso en “yo ya soy así”. ¿Es tanto el peso que tiene la idea de lo innato en la docencia que persiste más allá de la formación y de la experiencia de los primeros años? Pareciera no reconocerse la componente de construcción que involucra llegar a ser un buen docente.

De acuerdo con las cinco dimensiones centrales señaladas por Bain (2007) y en comparación con los hallazgos de AUTOR\_1 (2015), se destaca que no hubo mayores alusiones a *qué motiva a un alumno*, acerca de *cómo preparan las clases* se destacó la responsabilidad, en

*cómo dirigen las clases se puso el acento en la paciencia, en torno a cómo tratan a sus alumnos se habló de la comprensión, pero no resultó finalmente tan destacada, y en cuanto a cómo evalúan sobresalió la exigencia (con diversos significados).*

*En los relatos recogidos una vez más se subraya la importancia de los modelos docentes vividos, prestando especial atención a los docentes del Profesorado: creo que también me llevó a tener estas características ver esto también en docentes de la Facultad... Docentes que tenían estas características, esos me resultaron buenos docentes también y capaz que quería imitar eso. A lo mejor un mismo docente no tenía todas, pero sí algunas que rescataba (E1).*

Como docentes del Profesorado en Matemática, además de investigadoras, las autoras nos sentimos especialmente convocadas a prestar atención a estos asuntos en nuestras tareas de enseñanza, que se llevan a cabo en diversos campos de formación (tanto disciplinar como didáctico y del trayecto de la práctica).

## Notas

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR), Magíster en Didácticas Específicas con mención en el área Matemática (UNL) y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Tiene el cargo de Profesor Adjunto Dedicación Exclusiva en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR). [sgreccia@fceia.unr.edu.ar](mailto:sgreccia@fceia.unr.edu.ar).

<sup>2</sup> Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR) y Licenciada en Matemática (UNR). Tiene el cargo de Profesor Adjunto Dedicación Exclusiva en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR) [cirelli@fceia.unr.edu.ar](mailto:cirelli@fceia.unr.edu.ar).

<sup>3</sup> Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR) y Licenciada en Matemática (UNR). Tiene dos cargos de Profesor Adjunto Dedicación Semiexclusiva, uno en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales y otro en el Departamento de Matemática de la Escuela de Formación Básica de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR) [vital@fceia.unr.edu.ar](mailto:vital@fceia.unr.edu.ar).

<sup>4</sup> Se consignan los años de escolaridad de acuerdo al sistema santafesino: siete para escuela primaria y cinco para escuela secundaria (con sexto año en la orientación técnica).

<sup>5</sup> En esta parte se preserva el orden en que fueron interviniendo en el grupo de discusión.

<sup>6</sup> Hasta el año 2012 las materias “pedagógicas” (Pedagogía, Historia socio-política del sistema educativo argentino, Currículum y didáctica, Teorías del sujeto y del aprendizaje) se cursaban en la Facultad de Humanidades y Artes. Lo correspondiente a lo disciplinar (cálculo, álgebra, geometría, etc.) y la didáctica correspondiente (Prácticas de la Enseñanza, taller específico de Currículum y didáctica, Residencia), que representa un 85% de la carga horaria del Plan de Estudios, en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura.

## Bibliografía

ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 3(4), 75-88. Recuperado de: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/87/150](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87/150).

BAIN, K. (2007). *Qué hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

CABRERA, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.

CANALES, M. y PEINADO, A. (1994). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp.238-311). Madrid: Síntesis.

FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp.149-179). Barcelona: Paidós.

FLORES, G.; ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2013). El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, 4(6), 215-230. En línea en: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/viewFile/761/778](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/761/778).

GIL, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214. Recuperado de: [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia\\_investigacion.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf).

- GOODSON, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00393&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmie/v08n19scB04n01es.pdf>.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4º ed.). México: Mc Graw Hill.
- LEDERMAN, L. (1990). Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 38(2), 117-127.
- LITWIN, E. (2007). Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable. Conferencia presentada en el *V Encuentro Nacional y II Sudamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil, septiembre.
- ROLDÁN, E. (1998). Los “grupos de discusión” en la investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 133-144. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9898110133A/8234>.
- SANJURJO, L. (2008). ¿Qué debe saber hacer un profesor para mejor comprender y organizar sus clases? En F. Trillo y L. Sanjurjo. *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica* (pp.91-153). Rosario: Homo Sapiens.
- SANJURJO, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-43). Rosario: Homo Sapiens.
- SARASA, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), 157-170. En línea en: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/986/1027](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/986/1027).
- AUTOR\_1 (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en Matemática. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 333-349. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41538/23631>.
- AUTOR\_2 (2015). *Docentes memorables destacados por ingresantes al Profesorado en Matemática. Hacia una tipología de análisis*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, octubre. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/sgrecciaciirelli.pdf>.
- AUTOR\_3 (2015). *Aportes de la biografía escolar para las prácticas de la enseñanza de la Matemática*. Ponencia presentada en las IV Jornada de Experiencias Innovadoras en Educación en la FCEIA. Rosario, octubre.

## Figuras

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA I – AÑO .....

Docente 1: Nombre.....

Asignatura..... Año.....

Tres características positivas.....

.....

Docente 2: Nombre.....

Asignatura..... Año.....

Tres características positivas.....

.....

Figura 1. Modelo de ficha que completan los ingresantes al Profesorado en Matemática



## ***Metodología innovadora para la práctica de ejercicios físicos***

Omar Josías Cruz Huaranga<sup>1</sup> | Miriam Encarnación Velázquez Tejeda<sup>2</sup>

### **Resumen**

La práctica de ejercicios físicos tiene gran importancia para garantizar la calidad de vida del ser humano; su concientización debe partir desde la escuela para hacerlo un hábito permanente. La investigación propone una metodología para contribuir a desarrollar el interés por la práctica de ejercicios físicos en los estudiantes de Educación Secundaria. Metodológicamente se fundamenta en el enfoque cualitativo educacional de tipo aplicada. La muestra estuvo conformada por estudiantes y docentes seleccionados mediante la técnica del muestreo intencional criterial. Para ello, se emplearon diferentes instrumentos como parte del diagnóstico general, lo que reveló las limitaciones en los docentes al dirigir el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje desde posiciones didácticas reproductivas y tradicionalistas y, en los estudiantes

### **Summary**

Physical exercise is very important to ensure the quality of human life and awareness should start in school to make it a permanent habit. The research proposes a methodology to help develop an interest in physical exercise among High school students. The methodology is based on a qualitative educational approach, projective applied type. The subjects of study were thirteen students and teachers selected by the purposive sampling technique criteria. For this purpose, different instruments were used as part of the general diagnosis, which revealed the limitations on teachers to lead the process of teaching and learning from teaching positions reproductive and traditionalists. Moreover it also showed the lack of interest and disregard in the value of physical exercise among students. The transforming conception of the proposal arises from the theoretical

desinterés y desconocimiento del valor de los ejercicios físicos en general. La concepción transformadora de la propuesta surge de los referentes teóricos y metodológicos de la Escuela Socio-Cultural y el Cognitivismo integrados dialécticamente y sistematizados en el marco teórico que le dan rigor científico a la propuesta. El resultado esencial consiste en la novedad de la propuesta que orienta al docente y al estudiante a un Proceso de Enseñanza y Aprendizaje cualitativamente superior en las formas de pensar, sentir y hacer en el desarrollo de las competencias motrices del estudiante.

**Palabras clave:** Propuesta Metodológica - Interés - Ejercicios Físicos.

and methodological references of the Socio-Cultural School and the Cognitivist which are dialectically integrated and standardized in the theoretical framework and give scientific rigor to the proposal.

**Key words:** Methodological Proposal - Interest and Physical Exercises.

Fecha de recepción: 02/06/16 Primera Evaluación: 15/07/16 Segunda Evaluación: 24/8/16 Fecha de aceptación: 24/8/16
---

## Introducción

El siglo XXI ha traído grandes avances científicos y tecnológicos que permite acceder a la información y al conocimiento, hecho que ayuda a una parte del mundo a tener una mejor calidad de vida en general. Del mismo modo en que avanza la ciencia, existe la necesidad de desarrollar una cultura de una salud preventiva que se inicia con una alimentación sana, con caminatas en áreas verdes, tratamientos naturales ante algunas enfermedades sin el consumo de fármacos y las prácticas de ejercicios físicos. La Organización Mundial de la Salud ha planteado que los niños y jóvenes deberían realizar diariamente actividades físicas en forma de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela y las actividades comunitarias.

El Ministerio de Educación de Perú (2015) promulgó la Resolución Ministerial N° 034-2015 donde se aprueba el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar, cuya fin es: “Mejorar las condiciones para el desarrollo físico -deportivo de los estudiantes y contrarrestar los retos de un futuro sedentario, los índices de obesidad, de diabetes, de depresión y problemas cardiovasculares como tendencia creciente” (p. 1). Ante estas exigencias se podría cuestionar: ¿Los estudiantes de Secundaria Básica demuestran en su práctica los niveles de desarrollo que se precisan en los documentos normativos del área de Educación Física?, ¿Los métodos y las

estrategias que emplean los docentes para dirigir el aprendizaje en esa área son adecuados?

La experiencia profesional del autor y las reflexiones teóricas sistematizadas le han permitido identificar las deficiencias en los conocimientos y las habilidades que presentan los estudiantes, manifestándose así la diferencia entre el estado real y el nivel de desarrollo a alcanzar. Esa contradicción externa generó la presente investigación, cuyo objetivo es proponer una metodología innovadora para contribuir al desarrollo de la competencia en la práctica de ejercicios físicos en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “César Vallejo Santos” de Huallaga, Lima- Provincia-Perú.

## Reflexiones teóricas acerca de la motivación del sujeto por el estudio

La motivación es una categoría psicológica que ha sido debatida por diferentes especialistas del tema. Al respecto, Santrok (2002), citado por Naranjo (2009) refiere que la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. Desde esas perspectivas, refiere que cuando el comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido, también puede ser considerada como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

Se coincide con las posturas que argumenta que la motivación es una cualidad del sujeto que no es estática, por el contrario, es muy variable dado el hecho de que el sujeto es un ser social complejo y en constante desarrollo a partir de las influencias externas; sus manifestaciones motivacionales son el resultado de las necesidades que surgen en un plano externo e interno en un proceso contradictorio.

Sin embargo, cuando se potencia la motivación crea en el sujeto una actitud o comportamiento positivo de movilización hasta el logro de su objetivo y una vez adquirido la recompensa es impulsado a nuevas acciones que originan desarrollo.

La motivación intrínseca se da a través de la motivación extrínseca como par dialéctico, de ahí que las influencias externas, como las condiciones socio-históricas y psicosociales cuando son atendidas adecuadamente son decisivas para formar un sujeto consciente de sus actos, que se pone metas, se orienta y en fin motivados hacia la consecución de objetivos y en ese proceso recíproco se va potenciando su desarrollo dentro del contexto socio-cultural donde se desenvuelve.

En línea a lo anterior Gonzales (2008) refiere que en la motivación se da como “Un conjunto concatenado de procesos psíquicos que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, en su transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre, y en consecuencia, regulan la

dirección (el objeto-meta) y la intensidad o activación del comportamiento, manifestándose como una actividad motivada” (p. 52).

El autor pone de manifiesto que la motivación se da en un plano interno, pero desde las influencias externas, expresado en la actividad que ejecuta el sujeto en un contexto determinado. Ese comportamiento o actividad es regulada con el objetivo de satisfacer una necesidad o un interés explícito. Ese proceso motivador es una manifestación interna que activa o conduce al individuo hacia un determinado fin, o sea, el sujeto se motiva necesariamente cuando es consciente de que lo que desea y por ende actúa y se esfuerza hasta lograr su objetivo.

Según Pekrun (1992) citado por García y Doménech“(1997), la motivación hacia las tareas de aprendizaje se manifiestan en relación intrínseca y extrínseca, donde la intrínseca se genera y procede en el sujeto produciéndole una satisfacción positiva mientras realiza la tarea y, por ende sus acciones puede controlarlo, en contraposición, la extrínseca es aquel impulso que proviene de afuera que influyen para realizar la tarea.

Ajello (2003), citado por Naranjo” (2009), acerca de la motivación intrínseca refiere que alude a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. La motivación extrínseca, por su parte, obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines

instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa” (p. 166).

Al analizar estas posiciones se comprende que la motivación intrínseca es una categoría psicológica del sujeto que lo impulsa conscientemente a la actividad que le provoque satisfacción, sin esperar a cambio un reconocimiento alguno y los factores que influyen pueden ser la autodeterminación, el deseo, el desafío y el ímpetu que manifieste el sujeto.

### **La dimensión motivacional y el interés como fuerzas del aprendizaje en la personalidad**

La motivación, los intereses y las necesidades son categorías psicológicas que inciden decisivamente en el aprendizaje y han sido objeto de estudio por distintas disciplinas científicas y en especial por la Psicología.

Acerca de la personalidad numerosos psicólogos han vertido sus criterios partiendo de diferentes enfoques, corrientes y teorías, cuya base filosófica y posiciones psicológicas divergen, aunque manifiestan puntos de contacto entre ellas importantes como es en lo social. Al respecto Lev Vygotsky, afirmó que, el hombre se desarrollaba apropiándose del conocimiento del contexto de la sociedad en la que vive lo que evidencia una posición social.

Así, el ser humano para alcanzar el desarrollo integral de la personalidad, durante su vida pasa por diferentes etapas como es el desarrollo físico, donde los

cambios de su estructura corporal ayudan e inciden en determinar su conducta. En este sentido, los especialistas en el desarrollo cognoscitivo tratan de entender cómo el crecimiento y la variación en las capacidades intelectuales influyen en la conducta.

Los estudiosos del desarrollo social de la personalidad observan la variabilidad de los rasgos que distinguen y diferencian a una persona y, cómo evolucionan, cambian o permanecen estables las interacciones de los sujetos entre sí y sus relaciones sociales. González, Castellanos, Dolores, Rebollar, Martínez, Fernández, Martínez y Pérez (2004) afirman que: “[...] el desarrollo del individuo responde a la experiencia individual, mientras que el desarrollo de la personalidad responde a la experiencia histórico-social con la que entra en contacto el hombre en el sistema de sus relaciones sociales” (p. 48).

El aprendizaje es un proceso social e individual, el proceso de adquisición está mediado por las influencias sociales del docente, los pares, las familias y todo el proceso de la educación. El estudiante se apropia de los conocimientos producidos por la humanidad a lo largo de la historia de forma organizada y en espacios de interacción, problematización y mientras más socialice el educando en la actividad de aprendizaje, más aprehensión y desarrollo alcanza en las formas de pensar, sentir y hacer de forma consciente.

Numerosos psicólogos conceptualizan la personalidad desde diferentes posiciones teóricas e ideológicas. Entre

ellos, Gonzáles (1995) manifiesta: “La personalidad es la organización sistémica, viva y relativamente estable de las distintas formaciones psicológicas... que participan activamente en las funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento, siendo el sujeto quien ejerce estas funciones”. (p. 72).

Se comprende desde esta óptica que la personalidad es una configuración psicológica propia del sujeto que se manifiestan de manera permanente y activa en su comportamiento. Dicha manifestación se muestra relativamente estable a lo largo de su historial de vida, dependiendo de las condiciones a que está sujeto (sometido) el sujeto. Por otro lado, la configuración psicológica a que se refiere el autor, apunta a la esfera inductora del sujeto, como las emociones, sentimientos, deseos, valores, entre otras, que pueden ser ejercidas de manera responsable y organizada en la regulación de su comportamiento.

La personalidad como el grado de madurez psicológico que ha alcanzado el sujeto en el proceso de su existencia. Se entiende que el sujeto en su interacción permanente con el medio debe desenvolverse interactuando con sus semejantes e interviniendo en diversos temas para actuar sabiamente en su entorno socio-cultural. Entonces, la personalidad como característica del sujeto no solo es una descripción psicológica, tampoco es una conductual heredada, sino que deviene un desarrollo particular, pero inmerso en los procesos sociales para crecer permanentes y autotransformarse.

El psicólogo peruano Ortiz (2008), acerca de la personalidad declara que está constituida por tres componentes: el temperamento, el intelecto y el carácter. Estos elementos se desarrollan paralelamente durante el desarrollo evolutivo del sujeto, así el temperamento como estructura interna del sujeto se desarrolla durante la primera infancia, cuando su actividad básicamente está centrada en el juego, donde su comportamiento y emociones se ven reflejados en sus relaciones con los demás y, así puede percibirse plenamente al sujeto en cada uno de sus actos, pues el juego como actividad social le permite expresarse libremente en todos los aspectos personales.

El intelecto se desarrolla desde la niñez, desde la actividad cognitiva más consciente y teniendo en cuenta la actividad principal de estudio. Así el sujeto se va apropiando de las influencias socio-culturales de su entorno e incorporándolas a su desempeño personal. El carácter como componente de la personalidad, se desarrolla a partir de la actividad emocional expresado en su conducta y en sus relaciones sociales y en la adolescencia requiere de una adecuada orientación para el educando transite por la etapa sin mayores riesgos sociales y pueda integrarse activamente al grupo.

Ello tiene un valor extraordinario para la labor pedagógica del docente que deberá reconocer las potencialidades y las necesidades en la diversidad y orientar a cada educando en función de ello para orientarlos y motivarlos; para que sean

conscientes de sus aprendizajes, y se cumpla la máxima de la educación que es lograr el desenvolvimiento de las potencialidades del ser humano en un proceso de interrelación social, en el que incorpora la cultura de su pueblo y la cultura universal”.

### **El interés, su valor en la realización de la actividad de estudio por el sujeto**

El psicólogo Rubinstein (1977) acerca de la categoría interés refiere:

“Las formaciones psicológicas particulares que orientan la actividad afectiva del hombre hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos o fenómenos y ese interés se manifiesta en la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, predomina en su orientación lo afectivo, por lo que constituye una formación motivacional”. (p. 72).

El interés es un indicador de la motivación que se manifiesta en el actuar de la personalidad. Al analizar estos fundamentos se reconoce que cuando el docente está capacitado podrá tener otra visión del aprendizaje y aplicar una orientación mejor la actividad de aprendizaje atendiendo a su orientación, ejecución y control para que el educando esté consciente de qué hacer en cada paso, cómo hacerlo, para qué y qué utilidad tiene para sí y para la sociedad. Estos son requisitos esenciales que movilizan y desencadenan el interés por la tarea de aprendizaje durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

*El interés es un estado psicológico que moviliza al sujeto ante la actividad. Al respecto Concepción Saiz (1895), enfatiza en que la intuición para mantener vivo el interés del niño y para despertar ese interés, los maestros deben adecuarse a sus características biológicas, afectivas y volitivas.*

Kilpatrick (1918), plantea que el docente debe conocer la evolución del interés del estudiante y mantenerlo vivo y, para despertar ese interés, aconseja relacionar los nuevos aprendizajes con la experiencia y el conocimiento en el entorno familiar y luego adecuarlo con lo que se va enseñar.

El docente, conocedor de cómo influye el interés en la movilización del estudiante ante la actividad educativa en el aula de clase, debe saber identificar y percibir cuándo un estudiante está o no interesado y crear las condiciones para lograr el cambio de actitud y la concentración permanente durante la actividad cognoscitiva. Existen diversos procedimientos para lograr que los estudiantes experimenten gusto y satisfacción por la actividad de estudio y es cuando concientiza y ponen en tensión todo su intelecto en ello.

El psicólogo David Ausubel, enfatizó acerca de los saberes previos y su relación o acercamiento con lo nuevo, lo cual se integra dialécticamente con los postulados de la Escuela Sociocultural de Lev Vygotsky, al afirmar que es en esa simbiosis en que los saberes anclados se unen a los nuevos, se da un aprendizaje significativo e interesante para el estudiante siempre que se dé en

un ambiente emocional de asertividad y responda a sus necesidades, el interés brota y los niveles de calidad serán superiores y duraderos.

La estrategia para orientar y potenciar el desarrollo de los intereses en los estudiantes por la práctica de los ejercicios físicos es tarea de la maestría pedagógica del docente que se puede concretar en la medida que alcance el profesionalismo necesario con el dominio del contenido de la enseñanza, los fundamentos de orden psicológico que intervienen en el aprendizaje y la aplicación de las metodologías activas estará en condiciones de despertar el interés y la motivación de sus estudiantes para un aprendizaje de éxito.

### **La Educación Física contribuye a desarrollar la motivación de los estudiantes**

La Educación Física es un área del currículo que favorece el gusto de los estudiantes, siempre que el docente esté preparado y aplique una didáctica que dinamice la participación activa de los estudiantes y logre despertar ese sentimiento de placer y alegría hacia las diferentes actividades propuestas. Por tanto, es el responsable máximo para conducir a que los estudiantes adopten una disposición y actitud positiva por las clases, y aprovechar la fuerza del desarrollo biológico propio de la edad que experimentan para el pleno movimiento y disposición a ejercitarse permanentemente con actividades físicas y sociales.

Sáenz, Ibáñez y Giménez (1999), citan a varios autores que se ha referido a la necesidad de despertar la motivación en las clases de la Educación Física para obtener los objetivos curriculares previstos:

“En la escuela existen incentivos positivos o negativos, siendo la calificación una motivación externa que puede estimular la participación en clase (Bakker y otros, 1993). Sin embargo, estos y otros autores recomiendan utilizarla en positivo y nunca como amenaza; Escartí y Cervelló (1994), en la Educación Física se pueden aplicar numerosos refuerzos tangibles (trofeos, regalos...) o psicológicos (autoestima, prestigio.) [...]”.

Las clases de Educación Física se pueden volver interesantes cuando se motivan a los estudiantes de diferentes maneras, como una buena calificación, un incentivo, sumado a ello el juego y un buen trato psicológico, dichos medios ayudarán al docente a conducir una buena labor pedagógica y despertar la motivación intrínseca de los estudiantes.

### **Metodología**

La investigación se sustenta en el enfoque cualitativo educacional de tipo aplicada que posee un carácter dialéctico, proceso que integra los argumentos cualitativos y cuantitativos en el estudio del problema. Es una investigación flexible que analiza los diferentes enfoques, posiciones teóricas y empíricas de la realidad educativa para “producir conocimientos que contribuyan a elevar la calidad de los procesos formativos de la escuela. El

tema investigado responde a un llamado del Ministerio de Educación dirigido a realizar propuestas para transformar la práctica del docente desde el programa de maestría que se llevó a cabo en la Universidad San Ignacio de Loyola. El autor se basa en la experiencia de su práctica pedagógica, la cual enriquece desde posiciones teóricas integradoras que le permiten ampliar su visión como investigador y como resultado proponer una metodología innovadora para contribuir al desarrollo del interés por la práctica de ejercicios físicos en los estudiantes.

### **El proceso de diagnóstico o trabajo de campo**

El diagnóstico de campo se llevó a cabo en la Institución Educativa “César Vallejo Santos” de Educación Secundaria Básica, de la Comunidad Campesina de Huayllapa, de la región Lima-Provincias. Se ubica en una zona rural y habitada por personas quechua hablantes que se dedican a la agricultura y crianza de animales de corral. El objetivo se orienta a constatar el estado real del problema objeto de estudio en la investigación.

Se emplearon diferentes métodos, técnicas e instrumentos que fueron aplicados en la muestra seleccionada intencional, conformada por veinte estudiantes y cinco docentes y un directivo. Se aplicaron entrevistas, prueba pedagógica, guía de observación a clase, guía de análisis documental y un cuestionario que permitieron acopiar una información objetiva del estado actual del problema investigado.

### **Resultados**

El proceso de triangulación de los instrumentos aplicados desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo permitió analizar, interpretar, codificar y contrastar las categorías apriorísticas y las emergentes entre las cuales resaltan:

- Los docentes presentan deficiencias en el orden teórico y didáctico para conducir con certeza el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Área de Educación Física en el Segundo grado de Educación Secundaria de la escuela tomada como muestra.

- En la clase no se aplican métodos que permita problematizar el contenido desde la realidad ni estrategias que le permitan a los estudiantes analizar, valorar y reflexionar el contenido de los ejercicios físicos para el cuerpo y para su calidad de vida en general.

- Los estudiantes demuestran deficiencias en los conocimientos y las habilidades del contenido que les haga pensar en los beneficios de esta área para la vida, solo se desea hacer los juegos habituales sin que medie el análisis y la reflexión del contenido.

- En general los estudiantes no demuestran interés ni disposición por la práctica de ejercicios físicos en las clases, lo cual llama la atención esa conducta en los adolescentes que son dados a este tipo de actividad práctica.

Ante las insuficiencias observadas en los docentes para conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje se hizo una valoración general del objeto de investigación de donde emergió el diseño de la propuesta metodológica para contribuir a una transformación en la gestión del docente y la formación de los estudiantes.

### **Modelación de la propuesta metodológica**

Como parte del proceso de la investigación se diseñó la “propuesta metodológica para contribuir a desarrollar el interés por la práctica de ejercicios en los estudiantes de Educación Secundaria”. Se justifica a partir del proceso de sistematización teórica, la reflexión del trabajo pedagógico del docente y las indicaciones emanadas del Ministerio de Educación.

Se asume la conceptualización de propuesta metodológica de Velázquez M. (1998), cuando refiere que esta se orienta a mejorar la dirección del Proceso de Enseñanza–Aprendizaje en un área del saber, lo cual está condicionado por la preparación teórica y didáctica que adquiere el docente para conducir el aprendizaje desde una perspectiva problematizadora, dialógica y reflexiva en la que los estudiantes son conscientes de las transformaciones que alcanzan en las formas de pensar, sentir y hacer (p. 32).

En lo pedagógico se parte del objeto de estudio de la pedagogía como ciencia: “la formación integral del ser

humano para la vida” y la Didáctica desarrolladora que orienta, planifica y dirige el aprendizaje desde posiciones conscientes, dialógicas, valorativas y reflexivas de lo que aprende, qué aprende, cómo lo aprende, qué utilidad tiene, qué relación con el contexto tiene y que sistemáticamente se autoevalúa y evalúa a sus compañeros donde el educando es protagonista.

En lo curricular parte de los lineamientos curriculares del Perú (2009) que acerca de la competencia motriz expresa: “lograr una disponibilidad corporal que permita movilizar integralmente las capacidades, conocimientos y las actitudes, lo cual hará posible que los estudiantes muestren un desempeño inteligente en cualquier situación y contexto de la vida cotidiana.” (p. 423).

### **Esquema que dinamiza la Propuesta metodológica diseñada**

El esquema teórico–funcional refleja la dinámica interna y transversal del problema objeto de estudio, cuyo propósito está dirigido a la contribuir a desarrollar el interés por la práctica de los ejercicios físicos durante el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje de la Educación Física.

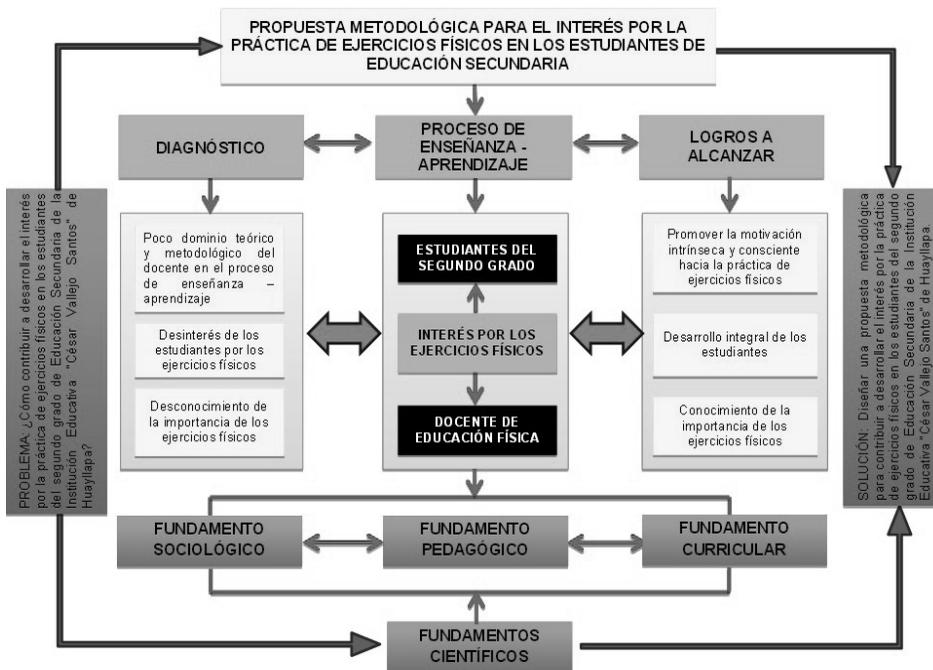


Figura 1. Estructura general de la propuesta

## Desarrollo e implementación de la propuesta

La propuesta diseñada incorpora los principios didácticos Chávez J. (2002): El principio del carácter científico de la enseñanza; principio del papel dirigente del docente y la actividad independiente del estudiante; principio de la asequibilidad; principio de atención a las diferencias individuales; principio de la sistematización y ejercitación para desarrollar habilidades; principio de la relación teoría-práctica; principio de lo concreto a lo abstracto y el principio del carácter educativo que se orienta

al desarrollo integral y la apropiación de conocimientos y habilidades para que desarrollen la cultura física en su contexto social.

Estos principios didácticos influyen en las relaciones de coordinación y subordinación de los componentes del Proceso de enseñanza-aprendizaje están dirigidos a lograr la asimilación activa y consciente del contenido del aprendizaje de la Educación Física en los estudiantes en los diferentes contextos de actuación para mejorar la calidad de vida.

La propuesta metodológica se basa teórica y metodológicamente en la Didáctica Desarrolladora refrendada por un grupo de investigadores como: Castellano, Llivina Gómez, Reinoso y García (2002) que le asignan un rol excepcional a las categorías didácticas durante el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA):

El problema, se asume como la contradicción que se presenta entre la teoría y el contexto y en ese sentido el conocimiento se produce mediante la problematización en la planificación y ejecución del PEA para transformar la realidad de los estudiantes en la asimilación y la producción de los conocimientos en la práctica de los ejercicios físicos. Es así que se cuestiona el valor del contenido de la Educación Física para crecer sanos y fuertes, lo que debe ser solucionado mediante tareas de aprendizaje que serán solucionadas mediante el diálogo y la reflexión.

La categoría objetivo, se formula a partir de la identificación del problema: desinterés por la práctica de ejercicios físicos y qué acciones desplegar para lograr la transformación de las formas de pensar, sentir y hacer del estudiante al resolver problemas. Los objetivos se conciben función de las necesidades de los estudiantes y deben ser integradores y parten de tres requisitos básicos: El aspecto cognitivo-instrumental, el aspecto afectivo-valorativo y el aspecto desarrollador.

El contenido de la enseñanza se establece a partir de los objetivos y de las condiciones reales existentes.

La diversidad de los contenidos a aprender y enseñar, está condicionada por la concepción que se asumen: “¿Qué tipos de ejercicios físicos deben practicar los estudiantes?, ¿Cómo motivarlos para captar el interés por los ejercicios físicos?, ¿Qué importancia tienen la práctica de ejercicios físicos para su desarrollo integral?”

Esta concepción integradora da tratamiento científico a los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se parte de la premisa del dominio sólido del contenido teórico y metodológico por el docente sobre la naturaleza del área para poder orientar adecuadamente la parte conceptual, la procedimental y la actitudinal que deben ser integradas en el acto didáctico.

Los métodos están encausados a promover la crítica, el diálogo, la reflexión y la autorregulación en la apropiación del contenido de la enseñanza, entre ellos: el juego, la música, la competición, el mando directo, la enseñanza recíproca, analítico sintético, la resolución de problemas, el descubrimiento guiado y la exploración; todos ellos conducen a un aprendizaje desarrollador, al concretar en los estudiantes la solución del problema, objeto de estudio.

El estudiante es el principal protagonista, se concibe como un ser complejo, con identidad propia, que se encuentra en constante cambio, tanto psicológico como físico. Es un sujeto activo, que se expresa y comunica a través de sus movimientos, que construye y reconstruye su aprendizaje al interactuar; es consciente y autorregula

sus aprendizajes, se propone metas de aprendizaje, conoce sus deficiencias, sus fortalezas y capacidades, asume una actitud positiva ante los errores y sus éxitos en función de factores controlables y tiene expectativas positivas respecto a su aprendizaje

El docente es un profesional que por encargo social establece la mediación entre la cultura y los estudiantes, crea ambientes de confianza, afectividad, seguridad y empatía para que su labor repercute en las esferas cognitiva, emocional y afectiva de la personalidad de los estudiantes. Por ello organiza situaciones de aprendizajes lúdicos y problematizadoras, que demandan de las destrezas intelectuales y motoras de los educandos; las actividades están basadas en situaciones significativas y reales, con niveles de desafío razonables, promoviendo zona de desarrollo próximo para propiciar la participación activa, consciente y los niveles de desarrollo crecientes en los estudiantes como educador idóneo, amigo, tutor; experto en su campo y supervisor del aprendizaje.

### **Planificación y organización de la propuesta metodológica**

La propuesta diseñada presenta la siguiente organización y estructura en general de la metodología propuesta. En ella se asume como unidad programática a la unidad de aprendizaje, la misma se halla especificada en 8 sesiones de aprendizaje, donde las actividades propuestas están organizadas en función a las competencias y capacidades del área de Educación Física y, cada sesión de aprendizaje presenta un instrumento de evaluación, lo que permitirá evidenciar la novedad y el impacto de la propuesta.

<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Acción de intervención</b>	<b>Supuestos teóricos</b>
Ejercítate y halla el tesoro escondido para conocer el vóley.	Hay un tesoro escondido en algún lugar de la institución y los estudiantes tratan de encontrarlos partiendo de un punto donde hay una señal y; en cada estación habrá una señal gráfica donde solicita realizar un determinado ejercicio físico hasta hallar el tesoro.	Delgado y Tercedor sostienen que la actividad física está relacionado con la convivencia e interacción con otros, este postulado es el mismo que plantea Lev Vigostky. De esta manera, en esta actividad, el estudiante se verá interactuando con sus pares y con el docente, dentro de un contexto y siguiendo algunas guías establecidas.
Jugando y recreando nos preparamos para aprender los fundamentos básicos del voleibol.	Se programa una serie de juegos reglados previos a los fundamentos básicos del vóley haciéndoles participar a todos hasta que se hallen dispuestos para el desarrollo del tema.	El Diseño Curricular Nacional resume a través de las teorías que el juego socializa a los estudiantes y forma en ellos valores y actitudes positivas hacia el resto y así contribuye a la formación de su personalidad.
Recorriendo por el pueblo y anunciando los beneficios de los ejercicios físicos y deportes para la salud.	Se organizan a los estudiantes en filas y al trote y caminando recorren las principales calles del pueblo anunciando a viva voz a los pobladores y con ejercitaciones en las esquinas que la práctica continua de los ejercicios y deportes previene muchas enfermedades.	De White sostiene que la actividad física es un medio de ejercitación y que su práctica sistemática es un remedio natural para las enfermedades. Aplicando este principio se forman hábitos para potenciar sus músculos y organismo que se hallan en pleno desarrollo bio- psico- social. Del mismo modo el artículo científico 10 beneficios de de ejercicios de ProQuest postula el impacto de su práctica en la salud humana.

<p>Voleando con dos balones.</p>	<p>Se instala la red, para que los estudiantes jueguen el vóley; pero a diferencia del deporte en sí, se introduce una variante y el partido se disputa con dos balones simultáneamente. El equipo que se equivoca o pierde el juego a tres toques realiza un determinado ejercicio físico.</p>	<p>Lev Vygotsky afirma que el sujeto se desarrolla e interactúa con el medio donde se desenvuelve postulando así la teoría socio-cultural. Por otro lado, Delgado y Tercedor afirman que la práctica de actividades físicas es un medio de interacción social entre las personas, consolidan una convivencia recíproca de práctica de valores y comportamientos correctos.</p>
<p>Ejercitando junto a la familia para conocer el deporte rey.</p>	<p>Se convoca a una clase a los estudiantes y a sus padres para practicar ejercicios físicos dirigidos, luego se les entregará una ficha informativa con dos temas: Importancia y beneficios de los ejercicios físicos sobre la salud y se relación con los deportes.</p>	<p>Mosston y Montenegro plantean varios estilos de enseñanza para conducir una clase de Educación Física. El docente tiene que emplearlos de acuerdo a las actividades planteadas. Respecto a la importancia de los ejercicios físicos y el impacto sobre la salud Casimiro, De White, la OMS y el artículo científico 10 beneficios de hacer ejercicios de ProQuest, sostienen que la práctica de ejercicios físicos a cualquier edad previene la salud de muchas enfermedades.</p>
<p>La gimnasia del elefante futbolista.</p>	<p>Los estudiantes se forman en círculos y se designa a uno de ellos para que sea el elefante, quien irá al centro del círculo con un balón de fútbol y al ritmo de una canción propondrá movimientos nuevos. A cada enumeración el estudiante saca a un compañero hasta que sean 7, número en que se disolverá el grupo.</p>	<p>Gonzáles, Ortiz, Fierro, afirman que la personalidad se forma mediante la interacción con sus pares. De esta manera, en la Educación Física, el docente debe promoverlo para que ellos se expresen de forma libre como pueden ser a través de los juegos. Sáenz, Ibáñez y Giménez, afirman que este es un medio útil para lograr aprendizajes motivadores.</p>

<p>Uniendo los puntos bajo el señorío del señor balón.</p>	<p>En 4 equipos los estudiantes se ubican en los 4 puntos cardinales de un campo y a una señal cambian de posiciones solo con el grupo del frente. En el centro hay un balón y está prohibido tocarlo y; el grupo debe llegar completo y cogido de las manos, en caso contrario realiza un ejercicio.</p>	<p>Ramacharaka le da valor al interés por la práctica de los ejercicios físicos. El docente debe tener dominio teórico de su área y emplear diversos métodos propuestos por Mosston, Pierón y Montenegro, para crear un clima motivacional que despierte el interés de los estudiantes y acercarlos a la actividad propuesta, pues según Moreno-Murcia, Joseph y Huescar, así se potencian un óptimo estado psicológico para que realicen la tarea.</p>
<p>Competiendo al lado del amigo balón.</p>	<p>Los estudiantes compiten en grupos: primero, en círculo se enumeran de 1 a 3, todos de un mismo número tratan de coger el balón que el resto lanza entre ellos; segundo, de frente realizan pases cortos en grupos sin perder el balón; finalmente, lanzan el balón frente a frente sin dejar caerlo</p>	<p>Sáez, Ibáñez y Giménez, afirman que las situaciones competitivas aumentan la motivación del estudiante y que el juego es un medio de aprendizaje y motivación útil. Las actividades lúdicas ajustadas a su edad son recursos adecuados para el abordaje de nuevos temas de Educación Física. La OMS sugiere que los niños y jóvenes deben realizar todos los días actividades como juegos, deportes y Educación Física.</p>

### Valoración de la propuesta metodológica por consulta de especialistas

Para evaluar el carácter científico de la propuesta diseñada se empleó el método de criterio de valoración de especialistas para medir los aspectos internos y externos del producto científico. Se diseñaron dos fichas de validación, con diez criterios de evaluación e indicadores cuantitativos y cualitativos para cada una.

Desde el punto de vista cuantitativo los validadores registraron su apreciación en cada uno de los diez criterios a considerar en la ficha: la modelación contiene propósitos basados en los fundamentos psicológicos, curriculares pedagógicos; la propuesta está contextualizada a la realidad en estudio; contiene un plan de acción detallado, preciso y efectivo; se justifica la propuesta como base importante de la investigación aplicada; presenta objetivos claros, coherentes y

posibles de alcanzar, la propuesta guarda relación con el diagnóstico y responde a la problemática; las actividades propuestas tienen sustento teórico y responden a las necesidades e intereses de los estudiantes; las unidades programáticas tienen secuencia lógica y propician el desarrollo de las competencias del área.

En la siguiente tabla se presenta el resultado de la valoración interna realizada por los especialistas que validaron la propuesta.

Tabla 7. Consolidado y validación final de la propuesta.

Sumatoria de valoración total	Promedio de valoración	Valoración
281	94	Muy buena

La evaluación otorgada por los especialistas al producto científico diseñado es positivo y asevera que puede ser aplicada en el grado y nivel para el que se orientó. Argumentan que dado los fundamentos científicos que le asisten tienen un valor práctico para los que los docentes se orienten mejor al dirigir el aprendizaje y que puede generalizarse a otras áreas del currículo de Secundaria Básica, siempre que se tengan en cuenta las características psicopedagógicas, sociales, culturales del nivel o área donde se pretende aplicar.

## Conclusiones

El proceso seguido durante la investigación permite arribar a las conclusiones: El interés como categoría psicológica incide en la actividad afectiva y emocional del estudiante hacia la actividad de estudio, donde integra el componente cognitivo, afectivo-volitivo, emocional como una unidad compleja e irrepetible, fundamento que debe ser conocido para cualquier intervención educativa; la causa esencial que incide

en las deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y la concientización de los estudiantes por la práctica de los ejercicios físicos, los beneficios que reporta a la salud, la estimulación a las capacidades motrices y físicas en general, obedece a la insuficiencia que presentan los docentes para conducir el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje, desde posiciones analíticas, valorativas y reflexivas de la realidad; la propuesta metodológica diseñada está orientada a la formación de una cultura física que contribuya a desarrollar el interés por la práctica de ejercicios físicos en los estudiantes y dados sus fundamentos filosófico, psicológico, pedagógico y curricular es un aporte práctico a la educación para contribuir al cambio de la realidad; la valoración positiva otorgada por el criterio de los especialistas, acredita que la propuesta metodológica está argumentada desde las ciencias de la Educación, que es viable su aplicación en el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje de la Educación Física en el empeño de contribuir a elevar los niveles de eficiencia en los estudiantes de Secundaria Básica.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Física. Profesor de Educación Secundaria en la especialidad de Educación Física. Sustentó satisfactoriamente La tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Mención, Aprendizaje por Competencia, como parte del Programa de Beca Docente 2014- 2015 USIL-PRONABEC-MED. Otorgado por: Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú, 2015. Docente nombrado en el área de Educación Física de la Institución Educativa “César Vallejo” de Cajatambo, Lima- Perú [omarcruzhuaranga@gmail.com](mailto:omarcruzhuaranga@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Educación. **Magíster en Psicología Educativa**. Magíster en Lengua Española y didáctica. Licenciada en Educación. Catedrática de Postgrado de la universidad USIL Miembro del Instituto de Investigación, desarrollo e Innovación, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú. [miriamv2002@yahoo.es](mailto:miriamv2002@yahoo.es)

## Bibliografía

- CASIMIRO, A.; DELGADO, M. y ÁGUILA, C. (2014). *Actividad Física, Educación y Salud*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- CASTELLANOS, D.; CASTELLANOS, B.; LLIVINA, M.; GÓMEZ, M.; CÁPIRO, C. & SÁNCHEZ, C. (2002). *Aprender a enseñar en la escuela*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- CHÁVEZ, M. (1990). *Educación Física, teoría y métodos*. Lima: Universidad Nacional de Educación: “Enrique Guzmán Valle”.
- DELGADO, M. y TERCEDOR, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- FIERRO, A. (1991). “Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar”, en *desarrollo psicológico y educación III*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA, F. y DOMÉNECH F. (1997). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar*. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- GONZALES, D. (2008). *Psicología de la motivación*. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- GONZÁLEZ, V.; CASTELLANOS, D.; DOLORES, M.; REBOLLAR, M.; MARTÍNEZ, M.; FERNÁNDEZ, A.; MARTÍNEZ, N., y PÉREZ, D. (2004). *Psicología para educadores*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLES, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARTÍNEZ, E. (2002). Métodos de enseñanza de la educación física. Resolución de problemas. Revista digital – Buenos Aires – Año 8 – N° 48 – Mayo de 2002. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd48/probl.htm>
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Básico de la Educación Básica Regular*. (2da ed.) Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Lima: Autor.
- Ministerio de Salud. (2006). *Modelo de abordaje para la Promoción de la Salud*. Lima: Autor.
- MONTENEGRO, M. (1992). *Educación Física: Teoría y Práctica*. Cajamarca: Asociación Obispo Martínez Compañón.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física: La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S. A.

- NARANJO, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, vol. 33 (2), 153-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- NAVARRO, R. (1994). *Intereses escolares*. Sevilla: Grafitrés, S.L. – Uretra.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Ginebra, Suiza. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra, Suiza. Recuperado de: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf)
- PÉREZ, R. (2001). *La producción de textos escritos para estudiantes del sexto grado de Educación Primaria. Tesis para optar el título de Master en Educación Primaria, Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, Ciudad de La Habana.*
- RAMACHARAKA, Y. (2003). *Hatha Yoga*. Vigésimo quinta edición. Buenos Aires. Argentina. Editorial Kier. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=JPRP8IYV6KMC&pg=PA151&dq=inter%C3%A9s+hacia+los+ejercicios+f%C3%ADsicos&hl=es&sa=X&ved=0CEgQ6AEwCWoVChMIpYHbrufRyAIVw4yUCh1JAw4R#v=onepage&q=inter%C3%A9s%20hacia%20los%20ejercicios%20f%C3%ADsicos&f=false>
- RUBINSTEIN, S. (1977). *Principios de psicología general*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- SÁENZ, P.; IBÁÑEZ, S. & GIMÉNEZ, F. (1999). Lecturas: *Educación Física y Deportes*. Revista digital Año 4 N° 17. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm>
- SERRANO, G. G.; HERNÁNDEZ, E. H. y MURCIA, J. A. M. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, (30), 131-151.
- VELÁZQUEZ, M. (1998). *Desarrollo de la comunicación oral en los alumnos del sexto grado de la educación primaria. Tesis para optar el título de Master en Lengua Española y su Didáctica, Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, Ciudad de La Habana. Cuba*



## ***La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú***

Margarita Rojas Cáceres<sup>1</sup> | Alejandro Cruzata Martínez<sup>2</sup>

### **Resumen**

El artículo presenta los principales resultados de una investigación que estudió el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. La muestra es intencionada de dos docentes y doce estudiantes, mediante la entrevista semiestructurada, guía de observación y prueba de comprensión lectora. Las docentes trabajan de manera empírica, trabajan con modelos tradicionales que inciden en bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados evidencian que las estrategias empleadas por los docentes no favorecen la comprensión lectora de los estudiantes, no siguen una secuencia de actividades planificadas y no ponen en práctica actividades para el antes, durante y el después de la lectura. Metodológicamente, la investigación consideró el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo por ser flexible y emergente con carácter educacional. Como contribución a la solución de las dificultades identificadas se propone una

### **Summary**

The article presents the main results of an investigation that he/she studied the development of the reading comprehension in students of Primary Education. The sample is deliberate of two educational and twelve students, by means of a semi structured interview, observation guide and test of reading comprehension. The teachers work in an empiric way, they work with traditional models that impact in first floor levels of the students' understanding reader. The results evidence that the strategies used by the educational ones don't favor the understanding reader of the students, they don't follow a sequence of planned activities and they don't put before in practical activities for the, during and the one after the reading. Methodologically, the investigation considered the interpretive paradigm, with qualitative focus to be flexible and emergent with educational character. As contribution to the solution of the identified difficulties intends a didactic strategy with

estrategia didáctica con fundamentos pedagógicos y curriculares desde la perspectiva cognitiva, comunicativa e interactiva que permita dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora de una manera creativa e innovadora.

**Palabras clave:** Enfoque Comunicativo - Niveles de Compresión Lectora - Estrategia Didáctica.

pedagogic and curricular foundations from the perspective cognitive, talkative and interactive that allows directing the teaching process - learning of the compression reader in a creative and innovative way.

**Key words:** Communicative Approach - Reading Comprehension Levels - Teaching Strategy.

Fecha de recepción: 01/4/16  
Primera Evaluación: 27/05/16  
Segunda Evaluación: 20/7/16  
Fecha de aceptación: 20/7/16

## Introducción

La comprensión lectora es uno de los pilares importantes de la educación peruana porque es una de las competencias que se deben desarrollar dentro del lenguaje y es una herramienta lingüística del pensamiento la cual determina el desarrollo cognitivo de los estudiantes para el logro de un aprendizaje significativo. Es decir, el lector al apropiarse de conocimientos del texto, desarrolla su capacidad intelectual y su comprensión para interactuar con el contexto que le rodea.

(Maqueo, 2009:52), señala que:

*La lectura es un medio para expresar sentimientos y emociones, para transformar nuestras vivencias y aspiraciones, avanzar en el tiempo y en el espacio, ampliar la cultura humana y la visión del mundo, porque a través de la lectura expresan su cultura, además proporciona información, conocimientos para poder afrontar retos de la vida cotidiana con conocimientos y fundamentos teóricos y así construir un país con cultura lectora y valores.*

Una de las labores esenciales de los maestros en la educación es ayudar a leer con efectividad para obtener logros positivos en la comprensión de textos escritos, por eso se considera una actividad crucial para el aprendizaje de los estudiantes en toda las áreas. A través de la lectura el estudiante podrá enriquecer su vocabulario, comprender y formar su personalidad y contribuir a formar un país con hábitos lectores.

La lectura es una actividad cultural, menos natural que el habla, exige altas cuotas de esfuerzo cognitivo para lograr su cometido: construir una representación global de un texto que sirva para interpretar el texto y los hechos a los que refiere (Valles y Valles 2006). Por esta razón, resulta importante el desarrollo de estrategias didácticas que potencialicen las habilidades lingüístico-cognitivas y comunicativas de los estudiantes para que logren interpretar de manera global los textos.

En las instituciones de las zonas rurales de la provincia de Chumbivilcas – Región Cusco de nivel primaria, el desarrollo de la comprensión lectora ha generado una gran preocupación por los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas del programa ECE, realizado por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu). Durante esta evaluación se observó que sólo un 7% de estudiantes alcanzó un nivel satisfactorio mientras que el resto de estudiantes muestran dificultades para inferir y analizar textos escritos, siendo esta situación muy preocupante dado la importancia que tiene esta competencia para el logro de los objetivos de aprendizaje.

La baja comprensión lectora en los estudiantes, los docentes y los padres de familia de zonas rurales se debe principalmente al escaso hábito de lectura lo cual origina que las capacidades lectoras no se desarrollen de una manera efectiva. De todos los actores antes mencionados, lo más preocupante es lo que se refiere a los docentes pues

ellos además de no contar con hábitos lectores, desconocen las estrategias didácticas adecuadas para desarrollar la comprensión lectora de una manera eficiente. Así mismo, este problema se debe también al contexto social, porque muchas veces en las zonas rurales, las Instituciones Educativas no cuentan con textos actualizados y contextualizados que motive al estudiante a leer.

El Ministerio de Educación (Minedu) preocupado por los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes de las zonas rurales, ha implementado programas para apoyar en el proceso de la comprensión lectora con el objetivo de mejorar los niveles de comprensión. Sin embargo, este problema no ha sido superado, ya que en las últimas evaluaciones censales se han obtenido muy bajos niveles de comprensión.

El proceso de la lectura, tanto en Perú como internacionalmente, no ha sido concebido con el mismo valor significativo en las diversas épocas, ha sido enfocado desde diferentes perspectivas teóricas de acuerdo a los cambios que se iban generando en el contexto, por lo cual esta actividad se ha encontrado en un constante proceso de avance y desarrollo. Los intereses y las actitudes de los individuos hacia la lectura han dado un cambio muy impórtate hasta esta época tanto que, hoy en día la lectura es concebida como una actividad integral.

La comprensión lectora hoy en día es percibida como la aplicación de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas.

Es un proceso dinámico en donde el estudiante aplica sus habilidades cognitivas para interpretar, analizar e inferir el mensaje que emite el texto enriqueciendo a su vez la expresión oral del sujeto al respecto. Al respecto, (Pérez, 2005) plantea que la comprensión es equivalente de creación, modificación, elaboración e integración de los conocimientos a las estructuras cognitivas. En tal sentido entre el lector y texto se establece una interacción, puesto que el lector se identifica de una manera natural con lo que va leyendo. Desde esta perspectiva la comprensión es un proceso donde el lector emplea estrategias para interpretar lo que expresa el autor en función a sus experiencias previas.

Por otro lado, la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión. A decir de (Solé 2004:58), “comprender un texto requiere realizar un proceso de operaciones mentales, como es leer, analizar, inferir y emitir una apreciación crítica sobre la información del texto”. Así mismo para realizar todo este proceso el lector emplea sus conocimientos previos y los relaciona con la información del texto (Charria y Gonzales, 1992).

Aquí radica la importancia del lector, puesto que él se presenta con toda su carga de experiencias previas, construye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad. Se puede afirmar entonces la importancia de los conocimientos previos en relación al logro

de la comprensión de un texto, visto que no sólo depende de la información visual o textual; sino de las experiencias previas que el lector posee en su estructura cognitiva. En referencia al tema (Pinzas, 2012), sostiene que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un texto, dándole a este un significado o una representación personal. Es decir el lector no es un sujeto pasivo ni receptivo de la información del texto sino que él va construye el significado y la interpretación mentalmente.

Entonces, para desarrollar la comprensión lectora es muy importante considerar todos los aspectos mencionados porque ello permitirá lograr que los estudiantes puedan analizar, interpretar y comprender la información del texto y desarrollar las capacidades lectoras para apropiarse de nuevos conocimientos y comprender situaciones del contexto que le rodea lo cual repercutirá también en la expresión oral del estudiante.

Para el desarrollo de la comprensión lectora los estudiantes deben transitar por diferentes niveles. En referencia al tema (Valles y Valles, 2006), indica tres niveles: literal, inferencial y crítico. Además otros autores basándose en dicha clasificación como (Solé, 1998) citado por (Cortez, 2010) afirma los niveles para llegar a una comprensión lectora son: comprensión literal, inferencial y crítica.

En el nivel comprensión literal se espera el reconocimiento de los hechos tal como se encuentran en el texto, lo cual significa identificar sujetos, fechas,

lugares donde se desarrollan las acciones y el tiempo del texto, es decir se trata de comprender lo que está escrito en el texto de manera directa. (Méndez, 2006) manifiesta que este nivel de comprensión es el inicio de los demás niveles por lo tanto se tiene que desarrollar las capacidades propias de los estudiantes para que puedan alcanzar los demás niveles de comprensión. Es decir este nivel corresponde al primer proceso para la comprensión del texto, en el cual el conocimiento del significado de las palabras se vuelve necesario.

El nivel inferencial se refiere a la capacidad de interpretar la información del material escrito. Consiste en el desarrollo de interpretaciones, indicios e hipótesis, por parte del lector, con base tanto en la información de sus propias intuiciones y conocimientos previos (Méndez, 2006). Su práctica es muy importante porque permite al estudiante desarrollar sus habilidades de comprensión e interpretación, lo cual quiere decir el estudiante debe construir un nuevo conocimiento través de aspectos tomados del mismo texto.

En este nivel de la lectura, se trabaja uno de los aspectos que está relacionado al proceso de inferir y predecir los resultados del contenido del texto. Es aquí donde los estudiantes tienen muchas dificultades puesto que se requiere de la aplicación de diversas estrategias para lograr la comprensión y la interpretación del material escrito.

El nivel crítico es considerado como el más profundo de la comprensión. Al respecto (Cortez, 2006) expresa que implica una formación de juicios evaluativos propios del lector, con respuestas de carácter subjetivo sobre el contenido del texto. Es decir el lector debe ser capaz de realizar una autocrítica ya sea positiva o negativa respecto a la información adquirida. Este aspecto solo se desarrolla siempre y cuando él haya comprendido en su totalidad el mensaje emitido por el autor del texto.

Así mismo la lectura crítica es desarrollada de manera analítica, esto significa que aparte de comprender el contenido del texto, se analizará lo expresado para constatar sus aciertos, errores y las formas que se presenta en la información. Por consiguiente se deberá resumir el contenido, distingüendo las ideas principales y secundarias, para luego hacer una valoración respecto a la idea del autor. Es muy importante preparar al estudiante para alcanzar este nivel de lectura, ya que hoy en día los estudiantes tienen dificultades para expresar sus opiniones o ideas acerca de lo que se lee.

En conclusión, el desarrollo de los niveles de comprensión se debe realizar durante toda la educación básica regular de manera gradual puesto que permiten la comprensión global del texto, lamentablemente es uno de los problemas que se afronta hoy en día en las escuelas puesto que se observan muchas dificultades en los estudiantes respecto al desarrollo de estos niveles lo cual vendría a ser la causa principal de los resultados que se obtienen en las evaluaciones.

El tránsito por estos niveles de la comprensión lectora, se debe planificar en las actividades docentes, a través de variadas estrategias. Las estrategias de lectura según la propuesta de (Solé 2004) son procesos complejos que se emplean para favorecer el proceso de la comprensión lectora. La estrategia que se emplea hoy en día en la educación básica regular es la que se refiere al antes, durante y después de la lectura.

Según (Solé, 2004), son procedimientos de carácter elevado que implica la presencia de objetivos que cumplir. Son estrategias que el lector y el docente emplean previamente a su lectura. Las estrategias de momentos de la lectura se abordan a continuación.

Antes de la lectura. En este momento se realizan las predicciones, hipótesis o anticipaciones acerca del texto que se va a leer. Se deben formular ideas acerca del texto a partir de elementos como tipo de texto, título, ilustraciones. No todas las predicciones van a coincidir, pero de alguna manera se ajustan a la realidad. En este aspecto, intervienen las experiencias y el conocimiento que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales. Las preguntas para interrogar al texto que se establecen antes de la lectura están relacionadas con lo que planteo la hipótesis y la anticipación que realizan los estudiantes.

Estos aspectos permiten aplicar los conocimientos previos y reconocer lo que se sabe y se desconoce sobre el contenido y elementos del texto.

Durante la lectura. En este momento, se verifican las predicciones, hipótesis o anticipaciones. En el proceso de la lectura las predicciones, hipótesis o anticipaciones deben ser comprobadas o remplazadas por la información que aporta el texto. Aquí se integra a los conocimientos del lector al momento que se va dando la comprensión; se van clarificando las dudas conforme se lee, se hace necesario comprobar, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si se genera dudas es necesario regresar y releer hasta resolver el problema.

Después de la lectura. En este momento se va construyendo el significado del texto. Al realizar la recapitulación del texto se puede tener una idea general del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura. Es importante reflexionar en torno a lo que se hace, desde la experiencia individual, paso a paso así será más fácil compartir la experiencia con los estudiantes, ayudarlos a resolver problemas y orientarlos de manera efectiva para facilitarles el camino en la comprensión de textos.

Debemos poner énfasis en que la enseñanza de la lectura se debe realizar teniendo en cuenta todas las fases o momentos (antes, durante, después). No desarrollar uno de estos procesos es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los estudiantes, puesto que esta estrategia podría ayudarles a resolver problemas, orientándolos de manera efectiva al camino en la comprensión del texto.

La comprensión lectora ha sido estudiada desde diferentes perspectivas y modelos teóricos, porque es un aspecto muy importante de la educación y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que a través de ella se desarrolla diversas capacidades y habilidades lo cual ayuda a elevar los conocimientos. Por lo tanto se ha considerado como aspectos referencial los diferentes estudios que expresan desde diferentes perspectivas y posturas teóricas sobre la comprensión lectora.

(Aguilar y Portilla, 2013) concluye que existe una relación entre la atención y la comprensión lectora, lo cual significa que la atención es un aspecto muy importante en proceso de la comprensión lectora, Para comprender un texto el lector debe estar predispuesto y concentrado para leer un texto, para construir en significado nuevo, necesita prestar atención para seguir hilando la secuencia del contenido del texto.

(De la Villa, Cruz y Petra, 2012) concluyen que la experiencia con el lenguaje escrito en el hogar familiar, favorece el desarrollo de recursos de comprensión y permite conocer carencias en los estudiantes adolescentes. El contexto familiar es un aspecto que condiciona en el proceso de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, porque la familia es un modelo ante su hijo y puedan estimular ya sea positivamente o negativamente asía lectura.

(Duarte, 2012) expresa que las prácticas de lectura desarrolladas por los docentes es muy deficiente no es favorable al desarrollo del comportamiento lector, que se resumen en la posición

de la mayoría de las profesoras, que teóricamente consiguen exponer sus pensamientos, pero no demuestran competencia para hacerlos operar haciendo la transposición didáctica, lo que es de importancia fundamental para el resultado de una práctica favorable al desarrollo de estudiantes lectores. Los docentes expresan sus conocimientos teóricos, pero no ponen en práctica a la hora de desarrollar sus actividades pedagógicas, lo cual repercute al fracaso escolar.

(Cáceres, Donoso, Guzmán, Riquelme, 2010) en la investigación titulada "Significados que atribuyen las y los docentes al proceso de comprensión lectora en Nivel Básico 2 en la comuna de Talagante". Indaga sobre los significados que atribuyen las y los docentes a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas; utilizaron la metodología cualitativa, bajo el paradigma interpretativo, con un tipo de estudio exploratorio, cuyo enfoque se enmarca en el estudio de casos. Los instrumentos aplicados correspondieron a entrevista en profundidad, observación participante y cuestionario. Concluyeron que las y los docentes enuncian en sus discursos la importancia de la comprensión lectora, como proceso fundamental para adquisición de diferentes aprendizajes; conlleva el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, que permiten no tan sólo decodificar un texto, sino que, también comprender un texto leído, interpretando.

## Metodología

El presente estudio es de carácter cualitativo, que corresponde a una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales y a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos. Según (Sandín, 2003) una investigación cualitativa, analiza la realidad interpretándolo que permite comprender e interpreta de manera holística la realidad del fenómeno social educativo desde diferentes perspectivas.

Una investigación cualitativa analiza la realidad interpretándola, por lo tanto el investigador convierte la información en significación, acercándose al campo de estudio como un sujeto que se hace parte del estudio, ya que su misión es insertarse en esa realidad sin impactar, ni cambiar su estado natural de la acción de los sujetos. Es decir, el rol del investigador cualitativo se basa en estudiar la realidad en su contexto natural tal como sucede, intentando interpretar los fenómenos de la realidad.

Para (Vargas, 2009:47) la investigación aplicada "busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial antes que el desarrollo de un conocimiento de valor universal". Es muy importante porque permite describir el fenómeno social científico cualitativo, ya que hace un estudio integral del fenómeno educativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel primario.

La metodología cualitativa otorga la posibilidad de insertar en el contexto educativo de manera cercana, lo que contribuye a comprender discursos y observaciones sobre la realidad de los docentes, con el objeto de conocer, comprender e interpretar, los significados de las acciones y expresiones de los docentes hacia la comprensión lectora.

La investigación realizada es tipo aplicada -proyectiva puesto que permite la aplicación de la propuesta para modificar y mejorar la situación del fenómeno educativo de manera proyectiva en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación básica regular de nivel primaria.

En esta investigación se utilizó como población de estudio a dos profesores y quince estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Educativa (I.E) N° 56412 de Piedras Blancas del distrito de Livitaca Provincia de Chumbivilcas, Región Cusco. La muestra es intencional, porque se ha seleccionado a dos maestros de cuarto grado de nivel primario y doce estudiantes de la institución educativa de Piedras Blancas los cuales nos permitirán conocer profundamente la realidad en la cual se realiza la comprensión lectora. La información que se obtenga de los participantes en la investigación nos permitirá desarrollar de una manera más real la propuesta de intervención.

La unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación. Para nuestra investigación, está conformada por dos

docentes y doce estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E N°56412 de Piedras Blancas, quienes nos brindaron toda la información necesaria sobre el uso de las estrategias de didácticas y como también sobre el trabajo en aula de la comprensión lectora.

Los instrumentos se constituyen como técnicas de recogidas de datos, que enriquecen y reúnen la información necesaria para responder a la pregunta de investigación. En este sentido, los instrumentos de recolección de datos según (Bonilla, Castro y Rodríguez, 2005) tienen por objeto, entregar validez, pertinencia, y calidad a la investigación en estudio, ya que representan la realidad empírica que el investigador desea conocer. Para el presente estudio se emplearon guías de entrevista que se realizó con a los docentes de cuarto grado de nivel primario para recoger información, sobre los conocimientos teóricos de la comprensión lectora. Así mismo, se empleó la guía de observación, que permitió indagar sobre el desarrollo de la comprensión lectora en la práctica pedagógica en los docentes. También se desarrolló una prueba de los niveles de comprensión lectora con los estudiantes de cuarto grado

Las categorías y subcategorías en que se ha dividido el estudio se explican en la Tabla 1.

Para el análisis descriptivo de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, los docentes fueron codificados con números docente 1 y docente 2, después del análisis y de la interpretación de los datos se

consolidaron las coincidencias de las categorías emergentes por cada instrumento aplicado, a partir de esto se realizó una conclusión aproximativa de las categorías.

También se analizaron evidencias de distintas fuentes y de diferente naturaleza lo que permitió esclarecer esta difícil y compleja interrogante que fue percibir la repercusión de las prácticas de los docentes para desarrollar la comprensión lectora del estudiante.

Para eso, fue necesario observar como el profesor lleva a cabo esta práctica, que conocimientos científicos maneja y cómo repercute en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Para el tratamiento de los datos se utilizó la metodología de análisis de contenido por ser apropiado.

Finalmente, se realizó una suma categórica para lograr un acercamiento las teorías que emergen de los datos recogidos. En el proceso de categorización, surgieron cuatro categorías luego de la revisión del marco teórico adoptado y del interés centralizado en los diversos contenidos que fueron seleccionados. Siendo ellas, la contextualización de los materiales educativos, interferencia lingüística, hábitos de lectura y práctica de la evaluación.

Una vez definido el lugar de la investigación y preocupada por el acceso al trabajo de campo, se estableció contacto con la directora de la Institución Educativa por medio de un documento emitido por el coordinador de la Universidad San Ignacio de Loyola, que se formalizó para el acceso a la institución

educativa. De ese modo se recogieron los datos respecto a la importancia de la investigación y los procedimientos necesarios para su desarrollo.

Prosiguiendo con la evaluación, para constatar los niveles de comprensión lectora se realizó los siguientes procedimientos: presentación inicial, se explicó a los estudiantes acerca de los objetivos del presente trabajo, se pidió que lean atentamente las instrucciones para que luego marquen las respuestas correctas correspondientes a las preguntas de la lectura. Se observó la colaboración en la aplicación del instrumento antes mencionado. Seguidamente se aplicó la guía de observación y entrevista semiestructurada los docentes lo cual se realizó durante el desarrollo de la sesión de clase, posteriormente, con los datos obtenidos se realizó una descripción y análisis cualitativo de la información.

Finalmente, las informaciones obtenidas en los instrumentos fueron analizadas para interpretar por estamentos y llegar a unas conclusiones aproximativas sobre la comprensión lectora. Luego se realizó el proceso de la triangulación para finalmente arribar a la discusión entre el docente, autor y la posición del investigador.

## Resultados

Categorización de los datos de la entrevista

En el proceso de categorización de la entrevista a los docentes surgieron categorías emergentes, las cuales no fueron consideradas en el marco teórico de la investigación. Estos aspectos se presentan en la Tabla 2.

Categorización de la guía de observación.

Se observó a los docentes de cuarto grado de primaria con el objetivo de identificar y describir los momentos de la lectura, las estrategias antes, durante y después que implementa los docentes para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes. En este proceso surgieron las categorías que se muestran en la Tabla 3.

Categorización de la prueba pedagógica

La prueba de medición de niveles de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de cuarto grado de primaria, reveló los siguientes resultados:

Nivel Literal

Los resultados de la categoría comprensión lectora: Nivel Literal demuestra que el 16,7 % se encuentran en el nivel inicial, es decir que los estudiantes está en inicio de los aprendizajes previstos o en otros casos evidencia dificultades para el desarrollo de los mismos. Por esta razón se necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención de parte del docente, para lo cual se debe tener en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje.

Por otro lado el 25,0 % se encuentra en proceso lo que significa que los estudiantes están por lograr los aprendizajes previstos, lo cual también necesita de acompañamiento.

Por otra parte, el 50 % de los estudiantes evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado es decir que los estudiantes identifican las ideas principales en un texto, clasifican ideas y conceptos; mientras que el 8,3% se encuentran en un nivel de destacados en donde se evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Nivel Inferencial

Los resultados del nivel inferencial muestran que el 16,7 % se encuentran en el nivel inicial es decir que los estudiantes están empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, por lo que necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. El 33,3 % se encuentra en proceso, lo que significa que los estudiantes se encuentran en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento adecuado y prudencial. Por otro lado, en el 25,0 % de los estudiantes se evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado es decir el lector reconstruya el significado de la lectura relacionándolo con sus vivencias o

experiencias personales; mientras que el 25,0% se encuentran en un nivel de destacados en donde se evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

#### Nivel Crítico

En el nivel crítico, se observa que el 33,3 % de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, es decir que los estudiantes está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades razón por la cual para desarrollarlos necesitan mayor tiempo de acompañamiento e Intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Por otro lado, el 25,0 % se encuentra proceso lo que significa que los estudiantes se encuentran en camino de lograr los aprendizajes previstos por lo que requieren acompañamiento durante un tiempo razonable. En el 25,0 % de los estudiantes se evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado es decir, los estudiantes establecen relaciones analógicas entre el contenido de los textos y los diversos sucesos. En la prueba diagnóstica sobre los niveles de comprensión lectora se identifica diferencias de dominio de comprensión lectora, en el nivel literal se muestra mayor dominio con un logro previsto de 16,7%.

#### Discusión

Los problemas resultantes de la caracterización de la situación actual de la estrategia didáctica de la comprensión lectora en la institución educativa de Piedras Blancas pueden resumirse de la siguiente manera:

##### *Concepciones teóricas de comprensión lectora de los docentes*

El proceso de la comprensión lectora, conlleva a que el docente tome la decisión de utilizar modelos que contribuyan, desde su perspectiva, al desarrollo de la misma. Con ello, se observa una aplicación ideal y real de dichos modelos y estrategias, puesto que su uso se ve condicionado por las concepciones de los docentes.

Los docentes entrevistados se expresan acerca del tema:

“La comprensión lectora se define como su propio nombre indica no comprender, es comprender el contenido de los textos largos pequeños de su medio o puede ser de su creatividad no” Profesor A.

“Es la forma como el estudiante o la persona comprende el contenido y el mensaje del texto que da” Profesor B.

El considerar contenidos de los textos como un concepto determinante del término no coincide con la definición que realizan los autores. Pinzas (2012) y Solé (2004) expresan la comprensión lectora es un proceso de interacción activo entre un lector con un texto escrito que dialogan con las experiencias previas del lector ambos aspectos se relacionan,

se integran y se combina para producir un significado. La comprensión lectora debe ser desarrollada bajo este modelo, porque permite al estudiante interactuar con el contenido del texto y establecer relaciones con sus saberes previos y construir nuevos conocimientos.

La comprensión lectora no sólo es comprender el contenido del texto, la comprensión lectora es proceso cognitivo mental e interactivo y constructivo complejo, porque el lector al interactuar realiza un proceso de organización mental a partir de sus experiencias propias y con el contenido del texto, recién emite un conocimiento nuevo.

#### *Concepciones teóricas de estrategia didáctica de los docentes*

Las estrategias se conciben como secuencias de actividades que facilitan la utilización y la aplicación de la información, funcionan como un medio para desarrollar aprendizajes, las cuales contribuyen en mejorar las habilidades lectoras mediante el uso de la didáctica como recurso que se acerque a los estudiantes. Así, el modelo se constituye desde su perspectiva teórica, en una serie de pasos o actividades que conllevan a la aplicación de éste.

Los docentes entrevistados manifiestan:

“Yo, hago al inicio con una motivación, mencionan lo que puede ser posible el tema del que voy a tratar, ahí recién rescató sus saberes previos luego hago lo que es el tema participan individual grupal y después una evaluación. Profesor A

Motivo a los estudiantes antes de presentar el texto a elección del alumno, elegir el tema o el contenido que a los niños les interesa, se organizan en grupos para la lectura por párrafo y pregunta resumen y socialización y preguntas sobre el contenido del texto. Profesor B.

Para desarrollar la comprensión lectora, no solo se realizan estos procesos, la estrategia didáctica es un proceso planificado donde hay presencia de objetivos, acción, diseño, recojo de saberes previos, socialización para generar un logro positivo y elevar los niveles de comprensión de los estudiantes. Esto demuestra que el docente desarrolla la comprensión lectora de manera aleatoria o empírica, lo cual no contribuirá a mejorar la comprensión lectora.

De lo expresado, Solé (2004) sostiene que la estrategia didáctica de comprensión lectora está conformada por procedimientos de carácter elevado que implica la presencia de objetivos que cumplir, una planificación de acciones en el proceso de la enseñanza aprendizaje. En otras palabras las estrategias son una secuencia de actividades que orienta el proceso de la práctica pedagógica del docente y el estudiante con la finalidad de alcanzar un logro esperado y elevar los niveles de comprensión en los estudiantes.

En el proceso de la categorización de los datos, surgieron cuatro categorías emergentes, lo cual no han sido considerados en el marco teórico de la investigación.

Estos aspectos se consideraron como factores que intervienen en el proceso de la comprensión lectora.

### *Descontextualización de los materiales educativos*

La lectura se desarrolla a partir de diferentes estrategias y de acuerdo al contexto se seleccionan recursos educativos de acuerdo a los tipos de textos los cuales deben responder a la necesidad de pluralizar el conocimiento de los estudiantes y de esta manera facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto los docentes manifestaron que:

Es lo contextual, el medio donde lo rodea donde vive con familiar también es los materiales, textos, pulmones y estrategias, eso son los que intervienen, porque obviamente en una comprensión intervienen hasta la práctica diaria de la lectura y los niños no practican, si hace mucho porque hace mucho, si los niños que no tienen la motivación los niños tampoco van tener las ganas querer aprender eso también son estrategias no, llamar la atención deben hacer, los libros del ministerio deben estar acorde a nuestra realidad” Docente A.

Los materiales educativos del Minedu no están contextualizados a la realidad de los estudiantes, los términos que emplean en los textos no están acorde a su realidad por que los estudiantes están en proceso de familiarizarse con las palabras con el castellano. Docente B

Según los docentes estos son aspectos que limitan la comprensión lectora de los estudiantes, es importante que los recursos educativos deban contextualizarse de acuerdo a su realidad del estudiante, lo cual ayuda que el

estudiante pueda apropiarse con facilidad sobre el contenido del texto.

Al respecto Valles cita a Mayor y Gonzales (2006), quienes expresan que son las características del texto las que pueden favorecer o limitar la comprensión, en función de su legibilidad y grado de complejidad, por esta razón los materiales de lectura deben ser acorde al contexto y la realidad de los estudiantes. Es decir, las características de un texto pueden determinar la comprensión lectora, por lo tanto es un factor que interviene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, el contexto donde se encuentran la institución también influirá en el proceso de los aprendizajes de los estudiantes. Vygotsky (1999) expresa que el conocimiento es el resultado de la interacción del sujeto con su medio sociocultural, a mayor interacción social mayor conocimiento, en consecuencia estos aspectos no motivan a desarrollar un aprendizaje significativo porque son condiciones que determinan un desarrollo eficaz para desarrollar la comprensión lectora.

### *Presencia de Interferencia lingüística en los estudiantes.*

La interferencia lingüística es un aspecto que dificulta la comunicación de los estudiantes porque se encuentran transitando en un proceso de aprender la segunda lengua como es el castellano, por consiguiente si no pronuncian correctamente las palabras tendrán dificultades para comprender el contenido del texto.

Al indagar con los docentes sobre los problemas que se presentan durante el desarrollo de la comprensión lectora manifestaron lo siguiente:

Uno de los problemas que también es que los niños deletrean porque deletrean porque en primer grado se les ha enseñado deletreando primero o empezamos a decirle estos la ma o decirle de repente un que realmente debían de conocer cuál es la uno la m que decimos debían de conocer de mejor manera a profundidad de a que empezamos a deletrear mama no ama de alguna manera los niños siguen con esa manera de leer deletreando. Docente A.

Hernández cita a Weinreich (1998) quien expresa que la interferencia en el habla afecta a los individuos bilingües y se produce en el momento de la situación comunicativa, pero no es un uso lingüístico totalmente asentado, y la interferencia en la lengua está ya integrada en el sistema y no forma parte únicamente del habla de los bilingües, sino que ha sido incorporada por los individuos monolingües.

La interferencia lingüística se presenta en estudiantes de zonas rurales porque están en proceso de aprender otra lengua que es el castellano, esto dificulta la comunicación de los estudiantes, por consiguiente si no pronuncian correctamente las palabras del texto tendrán dificultades para comprender el contenido de texto.

### *Falta de hábitos de lectura en los estudiantes*

Formar un hábito lector en los estudiantes es muy importante porque el estudiante se convierte en un lector exitoso, por lo tanto contribuirá habrá un desarrollo adecuado en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Esto se debe a que para lograr la comprensión debe haber una práctica diaria de la lectura y si los estudiantes no practican, no tienen la motivación de leer entonces no van a tener ganas de querer aprender eso también son estrategias no, llamar la atención deben hacer, los libros del ministerio deben estar acorde a nuestra realidad. Docente A.

Práctica permanente de la lectura para que puedan familiarizarse con la lectura. Docente B.

Los docentes manifiestan que formar hábitos en la escuela y en el hogar es muy importante porque la práctica diaria de la lectura de los estudiantes contribuye al desarrollo de los aprendizajes de los conocimientos. Para fomentar los hábitos hacia la lectura se debe realizar una práctica diaria en la escuela y en el hogar. Los padres y los hermanos mayores deben apoyar a los estudiantes pequeños con ejemplos, si los niños observan a sus padres que leen, también los niños lo harán.

Tal como lo manifiesta Valles y Valles (2006) quien expresa que las tareas de leer y estudiar constituyen hábitos fundamentales en el proceso de aprendizaje del ser humano. En la medida en que se reiteran comportamientos

cotidianos o frecuentes se convierten en hábitos que son facilitadores por disponer de unas buenas condiciones ambientales que hagan agradable la lectura. Los hábitos de lectura y las actitudes de los padres hacia esta, ejercen un modelo en el comportamiento lector de los hijos. Así, si los padres y hermanos son lectores habituales y muestran conductas de ayuda hacia la lectura de los hijos entonces podrá estar garantizada la lectura.

*La evaluación de la lectura no se lleva a la práctica*

Realiza una evaluación durante el desarrollo de la comprensión lectora es muy importante porque permite recoger información y luego interpretar tomar las decisiones respecto del proceso de la comprensión que están desarrollando los estudiantes. Los docentes expresan lo siguiente:

Evalúo a partir de mi lista de cotejo y saca ahí precisiones no por ejemplo si a un niño le ha gusto la lectura entonces me va decir profesora quiero ser yo como el lobo digamos no de repente o quiero actuar una ovejita o representación del texto en si lo escenificamos en diferentes contextos de acuerdo a su creatividad. También del niño ¿Para que evalúa? para ver si los alumnos han comprendido lo que han leído para luego recoger la información de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Docente A.

La lectura evaluó a través de preguntas y hace resúmenes Preparo fichas con preguntas pruebas de apareamiento para ver los logros que tienen los estudiantes ¿Que es la evaluación? la evaluación sirve para ver los resultados de los aprendizajes de los alumnos como está aprendiendo. Docente B.

Así como manifiestan los docentes, la evaluación se puede realizar aplicando diferentes instrumentos, pero para ver el proceso de comprensión no para desaprobar a los estudiantes, a partir de ello se debe tomar decisiones para corregir y mejorar las debilidades tanto del estudiante como el docente, porque muchas veces el docente sólo se dedica a desaprobar. Teniendo en cuenta que en este proceso ambos elementos son importantes porque de ello dependerá el logro o fracaso de la comprensión de la lectura.

Tobón (2013) manifiesta que la evaluación busca el mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos por mejorar en la actuación de las personas en la resolución de problemas del contexto. Implica tener en cuenta los aprendizajes esperados, evidencias de niveles de desempeño de determinada competencia y brindar una retroalimentación oportuna y con asertividad a los estudiantes.

Por otro lado Torres (2012), manifiesta que la evaluación es un proceso mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante respecto del proceso de aprendizaje, con la finalidad de reflexionar emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes para optimizar. La evaluación requiere de mucha responsabilidad para tomar las decisiones, porque estas puedan dañar o elevar la emoción de los estudiantes, la cual debe ser para mejorar los procesos de aprendizaje y también para mejora las estrategias del docente. El logro de un aprendizaje no sólo es del docente o del estudiante sino de ambos.

## **Conclusiones**

Las concepciones teóricas que tienen los docentes sobre la comprensión son predominantemente empíricas debido a que están enfocadas en la pedagogía tradicional, y sólo manifiestan algunos rasgos del enfoque comunicativo. Los estudios teóricos realizados son importantes porque permiten desarrollar y caracterizar la situación para darle un tratamiento científico y metodológico.

Las estrategias empleadas por los docentes no favorecen la comprensión lectora de los estudiantes, porque no siguen una secuencia de actividades planificadas. Además no ponen en práctica el antes, durante y después de la lectura lo cual limita el desarrollo de sus habilidades y capacidades referidas a esta competencia.

Para el desarrollo de la comprensión lectora se carece de manejo de conocimientos científicos y teóricos que contribuyan a mejorar el desarrollo de la comprensión lectora, a través de lo cual se busca que el estudiante sea un lector crítico, analítico y creativo, bajo un enfoque cognitivo, comunicativo e interactivo y que sea capaz de construir nuevos conocimientos a partir de un análisis del texto.

Una posible solución al problema es la concepción de una estrategia didáctica, que asuma determinados fundamentos pedagógicos y curriculares desde la perspectiva cognitiva, comunicativa e interactiva que permita dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje de la comprensión lectora de una manera creativa e innovadora.

**Tablas y Figuras**

Tabla 1  
*Categorías y subcategorías de la investigación.*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Comprensión lectora	Perspectivas teóricas Modelos ascendente, descendente e interactivo Concepciones de comprensión lectora. Niveles literal, inferencial y criterial. Factores que determina la comprensión. Importancia de la lectura. Evaluación de la lectura.
Estrategia didáctica	Perspectivas de la estrategia didáctica. Estrategias de aprendizaje. Estrategias de enseñanza. Antes de la lectura Durante de la lectura. Después de la lectura.

Tabla 2  
*Coincidencias de subcategorías de la entrevista*

<b>CONSOLIDACIÓN DE COINCIDENCIAS</b>	<b>SUB CATEGORÍA</b>
D2 el mensaje y contenido mensaje del texto que tiene el Minedu y no está relacionado a la región de los ande D2 Tiene que ser acorde a la realidad del niño la lectura debe ser relacionado a su realidad D1 Los libros del ministerio deben estar acorde a nuestra realidad D2 Palabras más sencillas en la lectura Se debe usar D2 Los textos no están relacionados a su realidad del contexto. D1 Los factores que intervienen es lo contextual, el medio donde lo rodea D2 También nuestro contexto no hay afiches solo nos rodea la naturaleza	Contextualización de los materiales educativos
D1 tergiversa lo que es el quechua como decimos lo cambia la e con la i D2 El castellano no hablan bien y confunden al pronunciar las palabra	Interferencia lingüística

D1 hasta la práctica diaria de la lectura y los niños no practican, si hace mucho porque hace mucho. D2 práctica permanente de la lectura D2 habitados a la lectura los padres no inculcan que los niños lean	Hábitos de lectura
D1 recoger la información de los resultados 54 D2 Para ver los resultados de los aprendizajes de los alumnos como está aprendiendo	Evaluación de la lectura

Tabla 3  
Consolidación de coincidencias de la guía de observación

CONSOLIDACIÓN DE COINCIDENCIAS	SUB CATEGORÍA
D1 contextualizado a su realidad de los estudiantes D2 los estudiantes no comprenden algunas palabras del texto	Materiales contextualizados
D1 cambian las vocales de las palabras que emplean en opinión no D2 pronuncian bien las palabras cambian las vocales de las palabras	Interferencia lingüística
D1 Lo realiza con la participación de los estudiantes mediante interrogantes. D2 Realiza mediante preguntas y los estudiantes responden de acuerdo a lo que han comprendido D1 Más apuntan al nivel literal de la lectura. No realiza preguntas del nivel inferencial y crítico D2 Más apuntan al nivel literal de la lectura. No realiza preguntas del nivel inferencial y crítico.	Evaluación de la lectura

### Notas

<sup>1</sup> Docente en la Institución Educativa de Piedras Blancas del distrito de Livitaca provincia de Chumbivilcas, región del Cusco, en el Perú. Es magíster en Ciencias de la Educación. Tiene 12 años de experiencia en el trabajo docente en la Educación Primaria. rojasmc23@gmail.com

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Magister en Didáctica del Español y la Literatura. Instituto de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad San Ignacio de Loyola, en Lima, Perú. alejandrocruzatamartinez@yahoo.es

## Bibliografía

- AGUILAR, M. & PORTILLA, F. (2013). La atención y la comprensión lectora en los estudiantes del 2º grado de primaria de la institución educativa N° 171-1 Juan Velasco Alvarado - SJL-UGEL 05 – Lima. (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo
- BONILLA-CASTRO, E. & RODRÍGUEZ, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Colombia: Norma.
- CÁCERES, D. & GUZMÁN, R. (2010). Significados que atribuyen las y los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2. Chile. (Tesis de Maestría) Universidad de Chile
- CHARRIA, E. y GONZALES, A. (1992). *La escuela y la formación de lectores autónomos*. Argentina: Grao.
- CORTEZ, M. y GARCÍA, F. (2010). Estrategias de comprensión lectora y producción textual. Lima. Perú: San Marcos.
- DE LA VILLA, M.; GARCÍA, M. & MARISCAL, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. 10 (1). pp. 129 – 150.
- DUARTE, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Madrid (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, C. (1998). Anàlisi comparativa del nivell d'interferència lingüística català-castellà d'un grup d'universitaris de Barcelona (UPF). Actes de la Cinquena Trobada de Sociolingüistes Catalans: Barcelona, 24 i 25 d'abril de 1997.
- MAQUEO, A. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa.
- MÉNDEZ, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Redalyc*. 1 (30). pp 141-155. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030109>.
- PÉREZ, J. (2015). Evaluación de la comprensión lectora dificultades y limitaciones. Revista educación número extraordinario, p. 121 – 138. *Redalyc*. Perú. Fondo editorial.
- PINZAS, J. (2012). *Leer pensando introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Perú: Fondo editorial.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona: McGraw-Hill.
- SOLÉ, I. (2004). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: GRAO.
- TOBÓN, S. (2013). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.
- TORRES, A. (2012). *Conocimientos pedagógicos y curriculares*. Perú: Rubiños.
- VALLES, A. y VALLES, T. (2006). *Comprensión lectora y estudios intervención psicopedagógica*. Valencia: Promo libro.
- VARGAS, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. (1) pp. 155 – 165.
- VYGOTSKY, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

## ***Validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (UNC)***

María C. Tomatis<sup>1</sup> | María S. Burrone<sup>2</sup> | Daniel Romero<sup>3</sup> | María L. Novella<sup>4</sup> | Mariano Olivero<sup>5</sup> | Ana M. Antuña<sup>6</sup> | Marcela Lucchese<sup>7</sup> | Julio Enders<sup>8</sup> | Alicia Fernández<sup>9</sup>

### **Resumen**

La Universidad Nacional de Córdoba asume el compromiso de formación de profesionales responsables, considerando a la educación con un significado primordial. El Departamento de Admisión de Facultad de Ciencias Médicas motiva una revisión minuciosa de los procesos de enseñanza y evaluación en los Ciclos de Nivelación y el rendimiento académico de los alumnos. Objetivo: Analizar validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de Medicina respecto al promedio general y Práctica Final Obligatoria (PFO). Metodología: estudio longitudinal, retrospectivo de la cohorte 2006. Se analizó la correlación entre la nota del ingreso y la nota final de la Práctica Final Obligatoria y se utilizó un modelo de regresión lineal para analizar la relación entre la nota de ingreso y el promedio de la carrera ( $p < 0,05$ ). Resultados: El análisis de regresión lineal demostró que hay asociación positiva entre la nota de ingreso y el promedio de la carrera

### **Summary**

The National University of Córdoba assumes the commitment to train responsible professionals, considering education essential for this purpose. The Admission Office of the Faculty of Medical Sciences fosters a detailed revision of the teaching processes and evaluation of the Introductory Course and the academic performance of the students. Objective: Analyze the predictive validity of the Medical School admission test in relation to the general average and the mandatory professional internship (PFO by its acronym in Spanish.) Methodology: Longitudinal study, retrospective to cohort 2006. The correlation between the grades of the admission test and of the PFO was analyzed, and a model of lineal regression to analyze the relationship between the admission test grade and the total average of the degree ( $p < 0.05$ ) was implemented. Results: the analysis of the lineal regression and the total average of the degree showed that there is a positive relation between the admission

( $p < 0,0001$ ). La nota de ingreso resultó ser predictor del promedio general de la carrera.

**Palabras Clave:** Validez Predictiva - Prueba - Rendimiento Académico.

test grades and the average grade of the degree ( $p < 0.0001$ .) The grade of the admission test turned out to be a predictor of the total average of the degree.

**Key words:** Predictive Validity - Test - Academic Achievement.

Fecha de recepción: 09/04/16  
Primera Evaluación: 15/05/16  
Segunda Evaluación: 20/7/16  
Fecha de aceptación: 20/7/16

## Introducción

En las últimas décadas, los cambios sociales y la forma de producir el saber y comunicar el mismo trajeron aparejadas consecuencias en el ámbito educativo, en particular en la variedad de situaciones de los grupos que comienzan los estudios superiores e implicó asumir desde la universidad un papel comprometido en lo que se refiere a la formación de profesionales con responsabilidad social (Sapunar et al., 2004). Esta nueva realidad exigió el compromiso de las instituciones universitarias de lograr la excelencia académica en los futuros profesionales, considerando a la educación con un significado primordial en la urgente necesidad de generar capital humano calificado (Pizarro et al., 2014). La Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la UNC como institución formadora de profesionales en el área de las Ciencias de la Salud ha propuesto la formación de calidad del profesional en los complejos y exigentes contextos actuales.

En el área de las Ciencias de la Salud, el acceso a la formación profesional representa una enorme responsabilidad social puesto que a través del proceso de admisión se reconoce y autoriza el inicio a la formación de profesionales vinculados directamente con la salud de las personas, lo que motiva una revisión minuciosa de las condiciones de admisión y permanencia de los alumnos en las carreras de la FCM. En este sentido, Brailovsky (2011) expresa que una evaluación correcta del alumno mediante la aplicación de un examen de admisión no sólo es una de tantas actividades

de educación superior, sino que se constituye como verdadera exigencia académica a partir de la cual pueden generarse acciones que comprometan y orienten el esfuerzo institucional. De esta manera fue necesaria la concreción de un espacio académico, el Departamento de Admisión de la Facultad de Ciencias Médicas, para la reunión y trabajo en equipo conformado por la directora, la asesora pedagógica, los coordinadores de los ejes temáticos y los ayudantes alumnos.

El Ciclo de Nivelación en la FCM UNC fue diseñado e implementado a fin de nivelar a los ingresantes en relación a los conocimientos mínimos necesarios para el nivel superior, orientarlos en la elección vocacional, seleccionarlos según criterios académicos y colaborar en su adaptación a la vida universitaria. Las estrategias de revisión de los procesos de enseñanza y evaluación en los Ciclos de Nivelación de la FCM-UNC constituyen una labor continua y reflexiva para el desarrollo de distintos programas y proyectos e implementación de mejoras en los ciclos. En este sentido, una de las líneas de investigación se enmarca en un proyecto vinculado a los procesos de enseñanza y su relación con el rendimiento académico de los alumnos en el Ciclo de Nivelación en el período 2010-2011, al que siguió una segunda etapa 2012-2013, sobre el análisis de los procesos evaluativos y de la enseñanza, su relación con rendimiento académico y la decisión vocacional; y actualmente se encuentra en curso una tercera etapa del proyecto (2014-2015) como continuación del proceso.

En las últimas décadas, la evaluación es recurrente en términos de preocupaciones y necesidad de cambios en la práctica educativa dadas sus consecuencias en la experiencia de aprendizaje (Álvarez, 2008). En este sentido, la cultura de evaluación, demanda de información continua, de comprensión, de conocimiento y entendimiento de hechos o situaciones (Medina et al., 2014). Uno de los aspectos más importantes en la evaluación es la validez de sus usos en lo que se refiere al grado en que la evidencia apoya las inferencias que se hacen a partir de las puntuaciones obtenidas en dicha instancia de evaluación, y el proceso de acumulación de evidencias que sustentan estas inferencias (Rojas, 2013). Todo instrumento de evaluación debe ser sujeto a una prueba empírica de validez que lo avale y justifique (Rodríguez y Gómez, 2010), lo que estriba en la posibilidad de contar con otros medios que permitan evaluar la efectividad de la misma, sus alcances y limitaciones (Cortés y Palomar, 2008). En la instancia del Ciclo de Nivelación, la evaluación como instrumento de admisión a la Carrera de Medicina debe someterse a un riguroso proceso de validación, en lo que se refiere al grado en que dicho instrumento mide la variable que pretende, en el contexto en el que es aplicado (Jiménez y Morales, 2010). El proceso de validación asegura que la medición del instrumento se ajuste o sirva a un criterio (Ary y Razavieh, 2008). El concepto genérico de validez, se conforma de distintas

partes o subdivisiones que mantienen una relación de influencia recíproca, son los distintos tipos de validez entre las que se destacan la de contenido, la de constructo, la concurrente, la discriminante y la predictiva (Rojas, 2013). En otras instancias de trabajo, este equipo, profundizó en la validez de contenido y de constructo, en este estudio se focaliza en la validez predictiva. El análisis de validez predictiva se define como el grado en que las puntuaciones de un test correlacionan con un criterio externo asociado al constructo medido (García y Magaz, 2009). La potencialidad predictiva o valor predictivo de una prueba indica el grado de certeza con que se pueden predecir algunas características medidas a partir del instrumento de la escala (Tirado, 1997) y se expresa como un coeficiente de correlación entre la variante predictiva y la variante criterio (Rodríguez, 2010).

La validez predictiva de un instrumento admite comparaciones en dos direcciones: una de manera retrospectiva y otra de manera prospectiva (Álvarez, 2008). En Mills et al. (2009) se comparó en ambas direcciones y se concluyó que un buen indicador para validar exámenes de selección fue tanto su correspondencia con las calificaciones de los estudiantes en grados anteriores, en función del promedio del nivel medio (validez retrospectiva) como en grados posteriores, en función del promedio en el primer año de la carrera (validez prospectiva).

Una manera de establecer estándares de desempeño y competencias tanto de ingreso, procesos y contextos curriculares y egreso, consiste en medir y evaluar las capacidades predictivas del rendimiento académico basadas en antecedentes de selección y admisión solicitados a sus postulantes, los que están en concordancia con los perfiles de ingreso (Pizarro, 2014). La calificación en el examen de admisión se considera predictor del rendimiento académico en la universidad (Pizarro, 2014, Medina, 2014, Rojas, 2013, Gómez, 2012, Vargas, 2011, Jare, 2008, Garbanzo, 2007, Galaz, 2006, Julian, 2005).

En este marco, se indaga sobre la validez de la nota de ingreso respecto al rendimiento académico durante el cursado de la Carrera de Medicina y en la Práctica Final Obligatoria (PFO).

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar la validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de Medicina de la FCM - UNC en relación al rendimiento académico de los estudiantes durante el cursado de la carrera.

### **Objetivos Específicos**

-Identificar el valor predictivo de la nota de ingreso a la carrera de Medicina de la FCM -UNC respecto al promedio general de la carrera de Medicina.

-Evaluar la predicción del rendimiento académico en la carrera de Medicina de la FCM - UNC respecto a la nota final en la Práctica Final Obligatoria.

## **Materiales y Métodos**

El presente estudio fue longitudinal, retrospectivo analizado la cohorte de ingresantes a la carrera de medicina del año 2006.

La población de estudio se constituyó por el grupo de estudiantes de la carrera de Medicina que ingresaron en el mes de Marzo en el año 2006 y egresaron hasta el mes de Diciembre en el año 2012, cumpliendo en tiempo y forma el cursado de la carrera. De esta forma, se incluyeron 225 casos, registrando el promedio general de los primeros cinco años de cursado y el de la Práctica Final Obligatoria.

Las variables de estudio de estos 225 casos: fueron las notas de los estudiantes en el examen ingreso, suministrados por el Departamento de Admisión de la FCM-UNC según las actas de examen; sus promedios generales de la carrera, suministrados por Despacho de Alumnos de FCM-UNC y sus notas finales de la PFO, por el Departamento de Enseñanza Práctica de la carrera de Medicina.

Respecto al primer objetivo, se identificó cada alumno de la cohorte analizada con su calificación obtenida en el examen de ingreso año 2006 y el promedio general de la carrera de Medicina. En cuanto al segundo objetivo, la correlación fue efectuada entre el promedio general de la carrera de Medicina y la nota final de la Práctica Final Obligatoria (PFO) de cada uno de los estudiantes que cumplieron con el plan de estudios vigente.

Se analizó la correlación entre la nota del ingreso y la nota final. Para ello se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson  $r$ , cuyo valor oscila entre  $-1$  y  $+1$ . Para describir la relación entre la nota de ingreso y el promedio de la carrera, se utilizó un modelo de regresión lineal. Se calculó el Coeficiente de CpMallows. En el abordaje de las variables involucradas en todos los casos se consideró un nivel de significación de 0,05.

## Resultados

Los registros de la trayectoria académica de los estudiantes de la Carrera de Medicina demostraron que 225 alumnos de un total de 553 que ingresaron en el año 2006 (41%) se recibieron en tiempo y forma según el plan de estudios. Esta población de egresados fue 65,3% de sexo femenino y 34,7 % de sexo masculino.

La media estadística de los puntajes obtenidos en el ingreso a la carrera fue de  $7,35 \pm 0,05$  puntos. Las medias de los promedios generales del cursado de la carrera de Medicina para este grupo fueron de  $8,07 \pm 0,05$  puntos. Finalmente las medias de las notas de la PFO fueron de  $7,53 \pm 0,07$  puntos. Las distribuciones de los promedios generales de la carrera y de la nota de PFO tuvieron un ajuste a la normal.

El análisis de regresión lineal demostró que hay asociación positiva entre la nota de ingreso y el promedio de la carrera ( $p < 0,0001$ ). De esta manera, la nota de ingreso resultó ser predictor del promedio general de la carrera, es decir del rendimiento académico de los estudiantes.

**Ecuación regresora:** *modelo de regresión simple (ecuación 1er grado, ecuación de la recta)*

$$Y = \beta_1 + \beta_2 X$$

*Ref:*

Y= Resultado del valor predicho (variable dependiente)

$\beta_1$  =al intercepto (ordenada al origen)

$\beta_2$ = coeficiente del predictor (constante)

X = valor del predictor (variable independiente)

Modelo traducido a la ecuación de la regresión simple:  $y = 5,278 + 0,380 * x$

Nota promedio de la carrera =  $5,278 + 0,38011$

\*cada nota de ingreso a la carrera.

Esto significa que para predecir una nota del promedio de la carrera de un estudiante (Y), basta con sumar al valor del intercepto (5,278) el valor del producto entre la nota de ingreso (X) multiplicada por el coeficiente del predictor (0,38). Esta relación de regresión lineal se refiere a que por cada punto que aumenta la nota del ingreso aumenta 0,38 el promedio de la carrera. De este cálculo se deriva que el mínimo de nota de promedio de la carrera esperable será de 5,278 (para una nota de ingreso de 0 puntos) y el máximo de nota de promedio calculable de 9,078 (nota de ingreso de 10 puntos). CpMallows 49,83. (Fig. 1)

El promedio general de la carrera resultó ser predictor de la nota de PFO. Se evidenció asociación positiva entre el promedio de la carrera y la nota de la PFO, a mayor valor en el promedio de la carrera corresponde una nota mayor en el examen de PFO ( $p < 0,0001$ ).

**Ecuación regresora:** *modelo de regresión simple (ecuación 1er grado, ecuación de la recta)*

$$Y = \beta_1 + \beta_2 X$$

Modelo traducido a la ecuación de la regresión simple:  $y=3,50+0,50*x$   
Nota final de la PFO= $3,50+0,4985*$ cada nota del promedio de la carrera

Para predecir una nota de PFO de un estudiante (Y), basta con sumar al valor del intercepto (3,50) el valor del producto entre la nota del promedio de la carrera (X) por el coeficiente del predictor (0,50). Se refiere a que por cada punto que aumenta la nota del promedio de la carrera, aumenta 0,50 la nota de PFO. CpMallovs 24,87. (Fig. 2).

## Discusión

El análisis de la validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de Medicina FCM-UNC demostró que hay asociación positiva entre la nota de ingreso y el promedio de la carrera, y entre éste y la nota de la práctica final obligatoria, que constituye la última calificación de la carrera. Estos resultados avalan a la prueba de admisión en su función como predictor, lo que se condice con otros estudios en los que la calificación de admisión al ámbito universitario resultó identificarse además como uno de los mejores predictores del rendimiento académico futuro y por lo tanto se validaron dichas pruebas y se justificó su aplicación en la selección de aspirantes al ingreso universitario (Planck, 2014, Revuelto, 2014, Vargas,

2011, Mills, 2009, Rodríguez, 2010, Moral, 2006 y Cubero, 1988).

En este estudio se halló que el resultado de los aspirantes en la instancia de evaluación del Ingreso a la carrera de Medicina es predictor del rendimiento académico posterior expresado en el promedio general del estudiante en la carrera. Si bien se encontró asociación directa con el promedio general de la carrera, otros autores destacan el valor predictivo de la nota de ingreso sobre el rendimiento en el primer año de la universidad en áreas de conocimiento como Medicina, Odontología y Psicología (Pizarro, 2014, Martínez, 2014, Gómez, 2012, Cortes y Palomar, 2008, Moral, 2006 y Julian, 2005) o en los primeros tres años de cursado (Montero et al., 2007). En todos los casos, las asociaciones fueron positivas, lo que se condice con los resultados propios. Sin embargo Rojas (2013) encontró además que la fuerza de asociación entre la nota de ingreso fue mayor con el rendimiento en los primeros años respecto a la asociación encontrada entre este parámetro y el rendimiento en los últimos años de la carrera. Además, otro estudio en desarrollo por el equipo del Departamento de Admisión, se basa en la asociación entre el rendimiento en el ingreso analizado por Eje Temático del Ciclo de Nivelación, con el desempeño académico en asignaturas del ciclo básico de la carrera, pertenecientes a las mismas áreas de conocimiento.

En este trabajo se consideró la nota del examen de ingreso como predictor del rendimiento académico en la carrera, mientras que en otros se identificó como

variable de predicción al promedio entre la nota de admisión o puntaje de selección y la nota en secundaria o promedio del nivel medio (Rojas, 2011). Esta variable en consideración resultó ser mejor predictor en el análisis de la validez predictiva del examen de admisión o Prueba de Aptitud Académica (PAA) en la Universidad de Costa Rica - UCR- (Rojas, 2013). En tanto que Medina y Aguirre (2014) determinaron que el mejor predictor fue el desempeño académico previo registrado como promedio general del nivel medio o nivel secundario.

Tanto en este estudio como en el de Rojas (2013), se concluyó que el examen de admisión a la Carrera de Medicina o en la Prueba de Aptitud Académica, en la FCM, UNC como en la UCR, respectivamente, son instrumentos científicos válidos para seleccionar a los estudiantes con mayores probabilidades de éxito en el sistema de estudios que ofrecen, aún con la salvedad definida en el párrafo anterior.

El presente estudio tiene la restricción de que el valor predictivo de la nota del ingreso a la carrera de Medicina está demostrado sólo en los casos en que los alumnos terminan la carrera en seis años. En futuros estudios se explorará las implicaciones del valor predictivo en alumnos que no alcanzan a completar la carrera en seis años. Asimismo es importante aclarar que el coeficiente de correlación obtenido entre la nota de ingreso con la nota de la PFO, no establece necesariamente una medida

de causalidad entre variables, sino solamente el grado de asociación entre éstas.

El aporte y la novedad de este estudio radican en la propuesta de una estrategia que propicia la validación del examen de admisión con impacto en el rendimiento académico posterior.

Se considera que el análisis efectuado aporta al mejoramiento de la actividad académica del Departamento de Admisión como instancia de revisión y rediseño del instrumento de evaluación en el ciclo de nivelación.

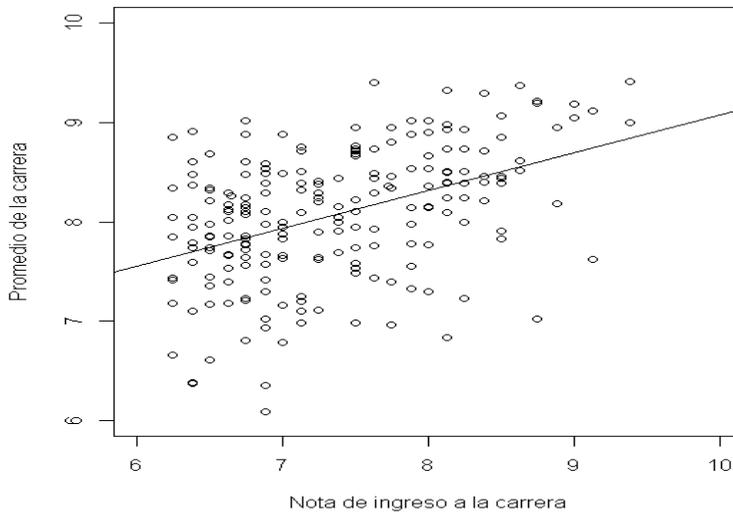


Fig. 1. Modelo de regresión lineal utilizado ( $y=5,278+0,38*x$ ), por cada unidad que incrementa la nota de ingreso, aumenta 0,38 el promedio de la carrera.

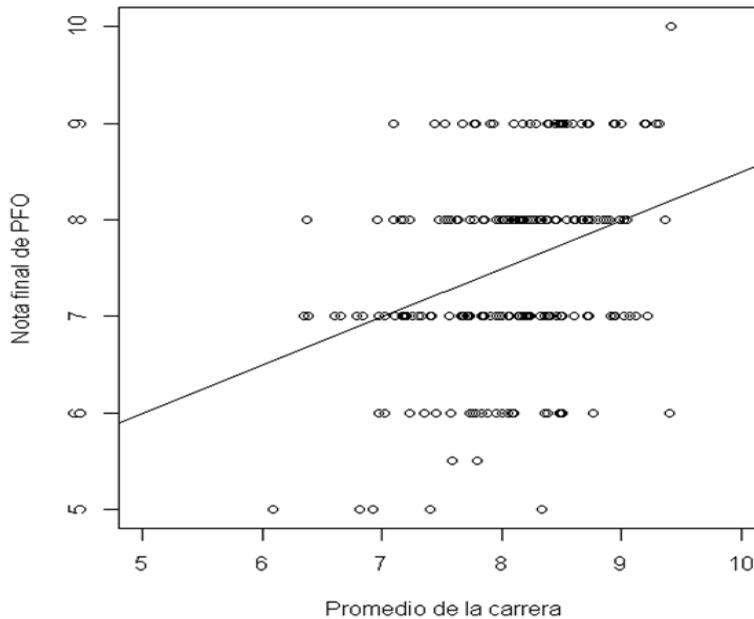


Fig. 2. Modelo de regresión lineal utilizado ( $y=3,50+0,50 *x$ ), por cada unidad que incrementa la nota del promedio de la carrera, aumenta 0,50 la nota de la PFO.

## Notas

<sup>1</sup> Médica. Dpto. de Admisión- FCM- UNC. criscyber@hotmail.com

<sup>2</sup> Médica. Mgter. en Salud Pública. Subcoordinadora del Eje Temático Física. Dpto. de Admisión- FCM. msburrone@gmail.com

<sup>3</sup> Lic. en Kinesología y Fisioterapeuta. Docente del Eje Temático Física. Dpto. de Admisión- FCM. licdromero@fcm.unc.edu.ar

<sup>4</sup> Dra. en Ciencias Químicas. Coordinadora del Eje Temático de Química. Dpto. de Admisión- FCM. lourdes\_novella@hotmail.com

<sup>5</sup> Estudiante de Medicina. Ayudante Alumno del Dpto. de Admisión- FCM. olivero.nano@hotmail.com

<sup>6</sup> Dra. en Medicina y Cirugía. Coordinadora del Eje Temático de Introducción al Estudio de la Medicina. Dpto. de Admisión y Directora del Departamento de Enseñanza Práctica. FCM. anaantuna@fcm.unc.edu.ar

<sup>7</sup> Dra. en Ciencias de la Salud. Prof. Adjunta del Dpto. de Admisión. FCM- UNC. mslucchese@gmail.com

<sup>8</sup> Dr. en Ciencias Químicas. Profesor Plenario. Coordinador del Eje Temático de Física. Dpto. de Admisión. FCM. UNC. jeenders@gmail.com

<sup>9</sup> Dra. en Medicina y Cirugía. Profesora Titular en Salud Pública. Directora del Dpto. de Admisión. FCM. UNC. aruthfernandez@gmail.com

## Bibliografía

ARY, J. & RAZAVIEH, L. (2008). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Cap.8. Chile: Universidad Andrés Bello.

BRAILOVSKY, C. (2011). Evaluación de las competencias en aportes para un cambio curricular en Argentina. *Revista Educación Médica UBA*. Buenos Aires.

CORTÉS FLORES, A. & PALOMAR, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en educación superior. *Univ. Psychol.* 7. 199-215.

CUBERO, M. (1988). *Valor predictivo de los puntajes de admisión y confiabilidad de la prueba de aptitud académica*. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Ciencias Sociales. San José: Universidad de Costa Rica.

GALAZ FONTES, J. (2006). *Predictores del desempeño académico en el primer año de Universidad*. México: Universidad Autónoma de Baja California.

JIMÉNEZ, K. & MORALES, E. (2010). Validez predictiva del Promedio de Admisión de la Universidad de Costa Rica y sus componentes. *Actualidades en Psicología* 21-55 21.

JULIAN, E. (2005). Validity of the medical Collage Admission Test for predicting medical school performance. *Acad. Med.* 80:910-917.

MARTÍNEZ, G. (2014). Evaluación del desempeño docente en cursos de especialización. Validación de cuestionario. *Rev Med Inst Mex* 46. 375-382.

MEDINA MORENO, P. & AGUIRRE, M. (2014). Predictibilidad de las notas de enseñanza media según establecimiento de origen sobre el rendimiento académico en estudiantes Odontología. *Revista Educación Médica Superior*. 28:65-73

MILLS, C.; HEYWORTH, J; ROSENWAX, L.; CARR, S. & ROSENBERG, M. (2009). Factores asociados con el rendimiento académico en el primer año en Ciencias de Salud. *Advances in Health Sciences Education*, 14: 205-217.

PIZARRO SÁNCHEZ, R.; GONZÁLEZ, R. & MILLA, M. (2014). Capacidad predictiva del desempeño académico de factores de selección y aprendizajes, en estudiantes de pedagogías básica y matemática, en una universidad tradicional de la región del Biobío. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 13: 25; 81-93.

- PLANCK BARAHONA, U. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estud. pedagóg.* 40.
- REVUELTO TABOADA, L. (2014). Nuevas herramientas y nuevas ideas para los responsables de recursos humanos. Validez estructural y predictiva del cuestionario de satisfacción ponderada. *Revistas Univalle* 28.
- RODRÍGUEZ CASTRO, M. & GÓMEZ LÓPEZ, V. (2010). Indicadores al ingreso en la carrera de medicina y su relación con el rendimiento. *Revista Educación Superior.* 39:43-50.
- ROJAS, M. (2013). Validez predictiva de los componentes del promedio de admisión a la universidad de costa rica utilizando el género y el tipo de colegio como variables control. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 13:1.
- SAPUNAR, M.; FEIJÓO, A. M.; MACHAO, D. & ABALOS CERRO, M.C. (2004). *Universidad - Nivel Medio: Estrategias Para Una Articulación Innovadora*. Santiago del Estero: Universidad Católica de Santiago del Estero.
- TIRADO SEGURA, F.; BACKHOFF, E.; LARRAZOLO, N. & ROSAS, M. (1997). Validez predictiva del examen de habilidades y conocimiento básico. *Revista Mexicana Inv Educ* 2: 67-84.
- VARGAS, I.; RAMÍREZ, C; CORTÉS, J.; FARFÁN, A. & HEINZE, G. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la facultad de medicina: estudio de seguimiento. *Revista Salud mental* 34:301-308.



# Revista de **E**ducación



***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## El “giro decolonial” y la educación en américa latina: conversaciones con Eduardo Restrepo

Francisco Ramallo<sup>1</sup>

### Resumen

En esta entrevista proponemos realizar un breve recorrido por las convergencias que se establecen entre el territorio de lo decolonial y lo pedagógico, a partir de remarcar algunos aspectos de la línea de trabajo en Estudios Culturales e intervenciones políticas que el Dr. Eduardo Restrepo profundizó desde la Universidad Javeriana en la “conversación latinoamericana”. Especialmente aquí hacemos hincapié en las fronteras del campo decolonial, el lugar de la Universidad y de las academias en los tiempos políticos actuales, las identidades afrodescendientes y sus contextos de enseñanza en Colombia y en Argentina.

**Palabras clave:** Educación - Giro Decolonial - Colonialidad - Afrodescendientes.

### Summary

In this interview propose to make a brief tour of the convergences established between the territory of the decolonial and pedagogy, from highlight some aspects of the line of work in cultural studies and political interventions that Dr. Eduardo Restrepo deepened from the Javeriana University in the “Latin American conversation.” Especially here we emphasize the borders of decolonial field, the site of the university and academies in the current political times, of African descent identities and teaching contexts in Colombia and Argentina.

**Key words:** Education - Decolonial Turn - Coloniality - African Descent Identities.

Fecha de recepción: 15/05/16  
Primera Evaluación: 1/07/16  
Segunda Evaluación: 10/8/16  
Fecha de aceptación: 10/8/16

## **Orientaciones iniciales**

La descolonización de la educación se convirtió en uno de los tópicos de reflexión y de discusión en las agendas de las políticas educativas en América Latina, haciéndose cada vez más visible bajo diversos trayectos e itinerarios en los variados contextos de nuestra región. Especialmente las reformas constitucionales y las políticas públicas de reconocimiento del “buen vivir”, en oposición a la noción de progreso y de desarrollo eurocentrado despertaron la atención sobre la “colonización pedagógica” de las normativas escolares, sobre todo en países con fuertes reafirmaciones indígenas y afrodescendientes en sus reglamentos jurídicos. No obstante también estos debates comenzaron a posicionarse en las academias y en diferentes espacios del campo de la educación en otros de los países latinoamericanos, que en su diversidad convergen en una conversación a escala continental. En estas páginas recogemos algunas de las palabras que compartimos con Eduardo Restrepo (Universidad Javeriana) en relación a las convergencias que se establecen entre el territorio de lo descolonial y lo pedagógico, a partir de remarcar algunos aspectos de la línea de trabajo en Estudios Culturales e intervenciones políticas que profundizó en la “conversación latinoamericana”. Especialmente aquí hacemos hincapié en las fronteras y el programa político del campo decolonial, el cuestionamiento de las narrativas de la modernidad que

estructuran nuestro presente, el lugar de la Universidad y de las academias en los tiempos políticos actuales, y las identidades afrodescendientes y sus contextos de enseñanza en Colombia y en Argentina.<sup>2</sup>

### **FR1: ¿Podrías colaborar en definir y delimitar algunas de las fronteras del campo decolonial? ¿Cómo caracterizarías el territorio al cual alude lo decolonial y lo poscolonial?**

ER1: Hay una pregunta fundamental que define el campo, o más bien diría el proyecto intelectual y político decolonial, que es ¿cómo desestabilizar o cómo problematizar las narrativas celebratorias de la modernidad? Si la problemática de la colonialidad (o del proyecto decolonial o la opción decolonial) es esa, la de los estudios poscoloniales es parecida pero es muy diferente. La problemática que define los estudios poscoloniales es cómo la experiencia del colonialismo constituye nuestro presente, entonces no sólo se está pensando en el colonialismo y en la noción de experiencia colonial (que es más de orden fenomenológico), sino también en cómo esas experiencias del colonialismo están vivas; en el sentido que están definiendo y estructurando nuestro presente. No obstante uno puede percibir puentes, relaciones, acercamientos entre la opción decolonial y los estudios poscoloniales en algunos puntos, pero esto no significa que perdamos de vista que tienen una pregunta o un problema distinto.

También hay otra diferencia importante de remarcar, los estudios poscoloniales son estudios y la opción decolonial es un proyecto político, o sea que no se piensa únicamente como un campo de indagación. Los estudios poscoloniales habitan en la academia, el proyecto decolonial está en la academia pero busca no estarlo, o mejor dicho no sólo ser un asunto de la academia ni fundamentalmente de la academia. Asimismo el proyecto decolonial intenta trazar genealogías intelectuales alternativas que cuestionen el eurocentrismo, mientras que la teoría poscolonial no necesariamente lo hace. Si bien en los estudios poscoloniales aparecen otros autores a los canónicos, se trabaja desde el postestructuralismo con una tradición más occidental (incluso algunos de estos autores son anteriores y ocupan lugar en la academia desde los años noventa con otro tipo de articulaciones). De modo que en la opción decolonial hay un énfasis en pensar con otras voces y textos, en lo que Walter Dignolo denomina “cambiar los términos y los contenidos de la conversación”. Entonces hay énfasis distintos en cómo se conversa, por qué se conversa y para quién se conversa. En el giro decolonial existe un mayor énfasis en reivindicar lo indígena y lo afrodescendiente, en discursos o narrativas del “Abya Yala” más allá del eurocentrismo y la racialización occidental. Existen reivindicaciones que no son un asunto de “modernidades alternativas” sino que se trata de “una alternativa a la modernidad”, en conexión con el “buen vivir”.

## **FR2: ¿Qué lugar ocupan los estudios culturales? ¿Cómo se ubican entre lo decolonial y lo poscolonial?**

ER2: Primero me gustaría señalar que yo no creo que haya que validar o afirmar que una está bien y la otra está mal, sino que son dos énfasis que responden a condiciones epistemológicas y políticas distintas, con autores diferentes y problemáticas diferenciadas. Pero la dos (lo decolonial y poscolonial) y este es el terreno que comparten están descentrando Europa (esa Europa hiper-real) y las dos están en esa epocabilidad de fragmentar o desestabilizar certezas que han constituido el pensamiento occidental contemporáneo. Los estudios culturales también allí se encuentran, cuestionando al pensamiento positivista y cientificista, no se conciben como simple productores de conocimiento desconectado de su para qué, de las dimensiones políticas y éticas. Al igual que la opción decolonial no se circunscriben a la academia, lo que no significa que los estudios culturales sean anti-académicos o anti-teóricos. No son un llamado a abandonarles a los positivistas (o la derecha) la academia y la teoría desde la falsa premisa populista que el “verdadero conocimiento” está en otro lado o del ingenuo supuesto de que el ciego activismo ofrecerá todas las respuestas relevantes. Desde los estudios culturales la academia y la teoría importan pero no sólo para producir más conocimiento, sino para que, desde conocimientos situados, se potencien intervenciones políticas

contextuadas y transformaciones en el mundo. Aunque también es cierto que los estudios culturales no son el único campo que encuentra su propósito en la intervención política.

**FR3: ¿Cómo acompañan los gobiernos de América Latina estos tránsitos de la academia o más bien de los intelectuales de nuestra región? ¿Consideras alguna relación entre el “giro a la izquierda” de los gobiernos y la opción decolonial?**

ER3: La relación de lo descolonial con el campo político-gubernamental es compleja. Sin duda lo decolonial es una insumo más de estos procesos políticos. Especialmente en el caso boliviano y en el ecuatoriano hay un movimiento que no creo que sea específicamente decolonial, aunque hay insumos y hay influencias de lo decolonial. Lo decolonial se lo puede pensar como un conjunto de categorías, conversaciones, autores e incluso como un encuadre político y conceptual. Por otro lado hay un “momento político” particular asociado a una serie de eventos, reuniones y comunicaciones, de cambios de imaginarios políticos en América Latina que antecede y desborda al giro decolonial. Entonces creo que hay aportes importantes para esto, pero lo cierto es que antecede y lo desborda ya que no puede ser interpretado como una expresión del “giro decolonial”. Lo que sí es seguro es que hay una influencia en la política, y es de ambos lados. Evo es una de las expresiones

de procesos y movilizaciones populares en América Latina, que algunas de ellas están conectadas y son impulsadas desde lo indígena (aunque no únicamente). Bolivia fue inspirador de muchas de estas cuestiones, con todos los problemas y críticas que allí tienen (muchas de las que incluso no conocemos) es un caso inspirador para el resto de los países latinoamericanos. Cambiaron la corporalidad del espacio público y es muy importante que un presidente indígena se marque desde ahí, en un país en donde sus elites habían institucionalizado un histórico y profundo desprecio los indígenas. Tal vez uno quisiera transformaciones de mayor alcance, pero no es poco. En ese proceso los zapatistas tienen un lugar más importante, sobre todo porque implantaron un imaginario global del que podría emerger una disidencia política indígena (que escapa a muchos moldes de lo preestablecido).

**FR4: ¿Y la Universidad? ¿Qué lugar ocupa en esta conversación?**

ER4: El “giro descolonial” es una opción de articulación latinoamericana y las universidades son una ventana de ese diálogo, el activismo académico y la producción de conocimiento desde el pensamiento propio, las marcas locales y los “saberes otros” irrumpen en este escenario. Siento que hay un diálogo sur-sur, en el caso de Colombia está más consolidado que en otros países de América Latina pero debemos conectarlo más con África y

con Asia. En este desafío hay barreras históricas, lingüísticas, culturales que hacen más complicado el dialogo. No obstante si pensamos en los últimos quince o veinte años está claro que la circulación, la lectura y los lugares de definición académica están cambiando radicalmente. Por supuesto que seguimos orientados a Estados Unidos y a Europa, pero es un diálogo que incluye más a América Latina. Ya en los años sesenta y setenta muchas de las teorías que se produjeron en América Latina (Teorías de la Dependencia, Filosofía de la Liberación, Pedagogía del Oprimido, la sociología de Orlando Fals Borda) eran expresiones de que en esos tiempos hubo importantes conversaciones entre pensadores latinoamericanos mayoritariamente en contextos de dictaduras. Después en los ochenta y los noventa esa conversación se diluyó y ahora está volviendo a darse la posibilidad de circular y conversar más. Son tiempos nuevos para las academias y las universidades.

**FR5: En función de ello ¿cómo podríamos pensar el “giro descolonial” en la educación?**

ER5: Puedo afirmar que existen movimientos e intenciones de proponer y fundar pedagogías en diálogos con la opción descolonial. En mi contexto la Cátedra de Estudios Afrocolombiano es una experiencia que se acerca a ello, además en Colombia la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Cauca (también en su programa

de educación intercultural) están explorando el territorio de la educación desde lo decolonial. El grueso de lo que yo recalcaría es que lo decolonial tiene que ver con el trabajo y la consideración de poblaciones indígenas y afrodescendientes, que proponen otras perspectivas y enfoques a la colonialidad.

**FR6: Menciono los saberes de los afrodescendientes como un territorio desde el cual descentrar la colonialidad ¿Cómo caracterizaría la experiencia afrodescendiente de Colombia?**

ER6: Colombia es el tercer país de América en cuanto al volumen de su población afrodescendiente (luego de Estado Unidos y Brasil) y el primero de habla hispana. En el país ha sido un lugar común la idea de que los afrodescendientes habitan principalmente en la región costera del Pacífico, en áreas rurales y mayoritariamente en la ribera de los ríos. No obstante su presencia geográfica no corresponde con este estereotipo ruralizante, ya que más del setenta por ciento vive en contextos urbanos, sobre todo en grandes ciudades como Cali, Medellín y Cartagena. En algunos trabajos expliqué que en los últimos veinte años se configuraron dos articulaciones de la negritud en Colombia, la etnización y la racialización diaspórica. Estas nuevas articulaciones reconfiguran los lugares de la negritud en la formación nacional de la alteridad,

sin que supongan una disolución de los lugares y articulaciones previas. Pues la articulación racial de la negritud en la formación nacional colombiana se fue sedimentando durante el siglo XX, hasta que en el último cuarto de siglo, precisamente en la “región negra” se destiló una inusitada articulación de la negritud en torno a la etnización (a partir de los años ochenta en la parte norte de la región del Pacífico colombiano emergió un discurso y estrategia organizativa que imaginó a los campesinos negros como un “grupo étnico”). Posteriormente en los años 2000 se amplió el sujeto histórico de uno que estaba centrado en comunidades rurales ribeñas de la región del Pacífico hacia uno que, bajo las imágenes de la diáspora y de unas experiencias de marginalización y discriminación racial, busca interpelar a los afrodescendientes de los centros urbanos y de otras regiones del país.

**FR7: ¿Y el contexto argentino? ¿Qué diferencias podría pensar en comparación con Colombia?**

ER7: Lo negro y lo afrodescendiente aparece en Argentina como algo externo, como una extranjerización. En cambio en Colombia tiene un lugar diferente. En Argentina la nación produjo la negritud por extranjería, o sea que lo argentino no es negro y cuando hay presencia negra lo es en el pasado (que ya no lo es) o se representa como otro- extranjero (sean uruguayos, latinoamericanos o africanos que están llegando). En Colombia no actúa ese relato, existe uno

diferente que alude a la racialización y jerarquización, el desconocimiento (que algunos autores han denominado “invisibilización estereotípica”), pero ese relato siempre incluyó a lo negro y lo regionalizó. Lo negro está en una región del país, hay una geografía de la raza y la historia siempre ha hablado de la gente negra. Hablado de manera estereotípica, reducido a la esclavitud, aplanado y achatado en una serie de imaginarios racistas y desconocedores pero no es un asunto que aparezca ahora. En Colombia desde el giro al multiculturalismo en los años noventa se han dado unas transformaciones por lo menos en el imaginario político y en algunas esferas de lo que podría ser la representación de la nación, en lo que lo negro ha empezado a pensarse como una cultura distinta que quiebra y complejiza las narrativas fundacionales de la colombianidad. Es cierto que los lugares de la negritud (como la indianidad) en la construcción del relato y experiencias de la nación no sólo tienen sus particularidades en cada uno de los países sino que también puede cambiar con el tiempo en cada uno de ellos.

**FR8: Nuestra línea de trabajo se concentra en la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes, más allá de nuestras consideraciones que dan visibilidad a esfuerzos e intenciones cambiantes, ¿Cómo podrías caracterizar al contexto colombiano en relación a estas enseñanzas?**

ER8: En Colombia la enseñanza de las problemáticas asociadas a la diáspora africana es un objeto de creciente interés, sobre todo a partir de la década de los noventa. Iniciadas como un cuestionamiento al racismo y el papel de la educación en su reproducción, posteriormente se fue abriendo el foco hacia problemáticas relativas a la presencia histórica, legados culturales y efectos de la esclavización. Sin embargo a pesar de algunos avances significativos y que las nuevas propuestas educativas están orientadas al reconocimiento de las presencias afrodescendientes, ello no implica una alteración significativa de las políticas de conocimiento en las que se funda el currículo oficial. Pues muchas veces no se alteran los sistemas de evaluación escolar ni las lógicas disciplinares desde las que se configuró el conocimiento que circula en las aulas. En otras palabras no se ponen en cuestión las bases sobre las que históricamente se definió lo que es considerado como válido en la educación escolar.

Sin duda una iniciativa importante es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, una propuesta educativa diseñada para ser incluida en el sistema educativo nacional en los niveles de educación básica y media, surgida en el contexto de la reglamentación de los derechos de comunidades negras al amparo del nuevo marco constitucional de 1991. Ello incluyó la posibilidad de transformar los currículos, tanto en proyectos educativos dirigidos de

manera específica a las poblaciones negras (lo que se entendería como “etnoeducación”) como de cualquier otro proyecto educativo que se desarrolle en el país. Junto con esta legislación también se crearon mecanismos para la formación de maestros, diseño de materiales educativos y realización de intercambio de experiencias. En síntesis creo que en el sistema educativo colombiano existen mecanismos para revertir, al menos en lo que compete al sistema educativo, las expresiones históricas y consecuencias del racismo y otras formas de discriminación hacia las poblaciones negras. La legislación tiene posibilidades aquí, sin embargo y a pesar del respaldo jurídico existente las enseñanzas en marcha deben enfrentar cotidianamente exigencias que supone innovar y crear cada día en el territorio de la educación. Al que el “giro descolonial” tiene mucho que contribuir.

**FR9: Muchas Gracias por haber compartido con nosotros estas palabras, por encontrarnos en esta “conversación latinoamericana” y por incentivar nuestro lugar desde el cual pensar y sentir con lo propio el desandar de una colonialidad tan dolorosamente vigente.**

## Notas

<sup>1</sup> Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), miembro del Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales (PIED) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a la historia de la educación, las perspectivas descoloniales y la enseñanza de la historia.

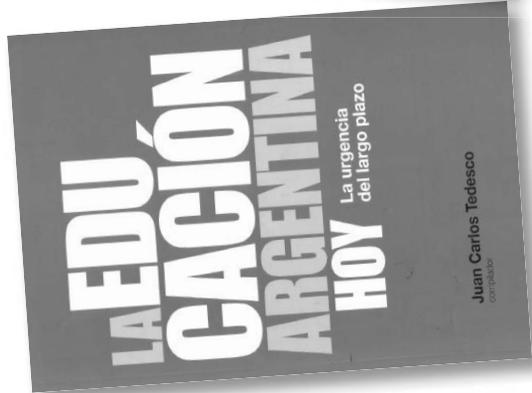
Franarg@hotmail.com

<sup>2</sup> Respetando la voz del entrevistado a lo largo de este texto aludimos al “giro decolonial”. En nuestro caso solemos utilizar la palabra “descolonial” en el sentido más amplio posible y si bien la disposición hacia el giro decolonial se despierta en nuestra comunidad a través del Programa Modernidad/Colonialidad y el alcance de estos pensadores en el círculo académico intelectual latinoamericano nuestra elección del prefijo *des* supone una toma de postura a la vez agradecida e irreverente. Comulgamos con la elección de Catherine Walsh (2014) cuando sostiene que prefiere el prefijo *de* porque no deberíamos pensar ingenuamente que lo colonizado es dable de ser descolonizado en el sentido de revertido, sino que se trata de un nuevo movimiento a partir de lo ya transformado. Sin embargo nos permitimos diferir en la minusvalía o exclusión que propone para los legados europeos, ya que es un lujo que no podemos permitirnos en nuestros entornos de trabajo. Así, reconocemos que lo descolonial no es sencillamente un des-hacer lo que se ha hecho durante siglos, pero a la vez abogamos con ahínco por un relato de lo pedagógico que se funde sobre todos los legados que tienen algo para decir sobre la opresión, la inequidad social y la injusticia (que es material porque es también epistemológica y cognitiva). Sobre este posicionamiento puede consultarse: PORTA, Luis; PROASI, Laura; RAMALLO, Francisco y YEDAIDE, María Marta (2015) “Relatos y prácticas otras para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos, la experiencia de problemática educativa (UNMDP)” En: I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Buenos Aires, noviembre 2015.

## Bibliografía

- RESTREPO, E. y ROJAS, A. (2012). “Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia”. En: *Currículo sem Fronteiras*, v.12 (1): 157-173.
- RESTREPO, E. (2013). “Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia”. En: Eduardo RESTREPO, E. (Ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario* pp. 249-266 Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- RESTREPO, E. (2015). “Imaginación teórica e intervenciones políticas” En: *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, Vol. 4, Núm. 7 (2015).
- WALSH, C. (2014). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.





# RESEÑAS

## Libros



## ***Las políticas públicas en educación. Desafíos de la educación argentina en la actualidad***

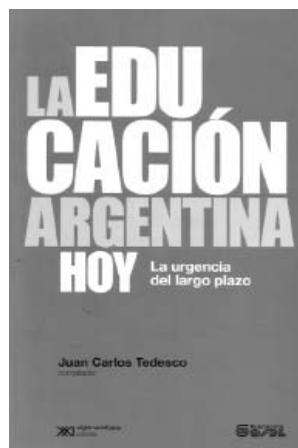
Jonathan Aguirre<sup>1</sup>

Comentario de “*La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*”. De Tedesco, J. C. Ed Siglo XXI. Buenos Aires. 2015.

En ocasiones sentimos que la educación no ocupa un lugar de privilegio en la agenda del debate político argentino, ni entre las principales preocupaciones de la ciudadanía, para los que la inseguridad, el desempleo, la inflación son los temas principales. Los medios de comunicación, por su parte se interesan por la educación cuando se producen huelgas docentes, hechos de violencia en las escuelas o se publican tablas de posiciones de las pruebas internacionales o nacionales que miden resultados de aprendizajes. En este sentido Tedesco sostiene que “esta debilidad del debate político- educativo se expresa en el carácter angelical, tecnocrático o abstracto que suelen asumir los discursos con los cuales se discute de educación, en los que predominan un fuerte anacronismo y falsos dilemas ideológicos” (Tedesco, 2015:7).

El presente libro intenta superar la antinomia propuesta desde posiciones progresistas y tecnocráticas donde, o bien se perfila la agenda educativa hacia la justicia social, o la descartamos para buscar la excelencia académica y viceversa. En definitiva el trabajo que presenta Juan Carlos Tedesco propone nuevas líneas en materia de políticas públicas para los diferentes niveles educativos argentinos con el objetivo de marcar una posible agenda educativa en vistas hacia el futuro.

Los temas incluidos en los diferentes capítulos pueden ser considerados como la base de la agenda de discusión para los próximos años. Consideramos que su lectura permite apreciar la significativa complejidad de esta agenda, que plantea no



solo el acceso y las políticas destinadas a mejorar los insumos materiales del aprendizaje, sino también la calidad el diseño institucional y las representaciones con las cuales actúan los diferentes actores sociales.

Los textos que se exponen en la obra están orientados a la definición de políticas públicas en materia educativa, pero se basan en el supuesto según el cual el gobierno no es el único actor que toma decisiones. La comunidad científica, los sindicatos, las familias, las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación, las empresas, los docentes y los propios estudiantes toman decisiones educativas sobre la base de informaciones, representaciones y proyectos.

El libro “La educación argentina hoy” recopila un conjunto de artículos realizados por destacados referentes de la educación argentina y los organiza en dos grandes secciones. La primera de ellas comprende siete capítulos en los que se analizan las cuestiones relativas al comportamiento de algunos sectores claves de la educación, así como de las dimensiones relativas a la gestión de las políticas públicas y la calidad de la enseñanza. La segunda sección, que comprende cinco capítulos, está destinada al análisis de los distintos niveles del sistema educativo y la formación profesional. El apartado final intenta mostrar las articulaciones entre las secciones antes descriptas y esboza una propuesta de acción para el futuro.

Es pertinente repasar sucintamente cada capítulo de la obra ya que en cada uno de ellos se pueden ver coincidencias, rupturas, críticas y posibles líneas de acción frente a las problemáticas actuales en materia educativa.

En el primer apartado, Axel Rivas, analiza las nuevas discusiones de política educativa que han reformulado el lenguaje y las batallas ideológicas con respecto a una política integral para los docentes. Asimismo presenta el estado de situación de la docencia en Argentina, en el marco de dos décadas (1990-2010) de grandes transformaciones y dilemas. El diagnóstico que hace el autor, aborda una mirada integral basada en seis dimensiones indisociables: la formación, la carrera, las condiciones laborales, la formación permanente, el reclutamiento, y la identidad de los docentes. Concluye el capítulo argumentando que tanto la decisión política, la dimensión económica y fiscal, las capacidades del estado de articular, diseñar e implementar políticas de inversión educativas, más una clara dimensión política de los acuerdos con sindicatos, servirán de base para una sustentable política educativa en el futuro.

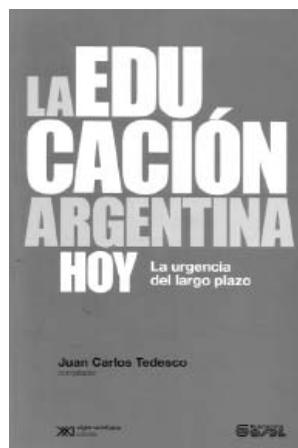


El segundo capítulo se titula “La dimensión política y técnica de la gestión educativa”, allí, Silvia Gvirtz y Esteban Torre sostienen que para abordar los desafíos contemporáneos que tiene planteados la gestión del sistema educativo, es necesario distinguir entre las nociones de capacidades y recursos. Consideran que el término “capacidades” hace referencia a las habilidades para cumplir una función o tarea y/o un objetivo. Por recursos entienden a los bienes simbólicos, materiales, organizacionales y políticos necesarios para generar capacidades. Por lo tanto, los autores sostienen que, la capacidad del sistema educativo descansa en el logro de garantizar la justicia educacional. A fin de alcanzar este objetivo, la gestión educativa debe movilizar recursos políticos y técnicos. En este capítulo, los autores se ocupan de examinar ambos recursos, distinguiendo para ello entre la dimensión política y la dimensión técnica de las capacidades de la gestión educativa.

Concluyen el apartado argumentando que dos son las tendencias que animan la gestión pública en la actualidad. La primera de ellas está relacionada a fortalecer la capacidad operativa del Estado y la segunda, orientada a reactivar la naturaleza pública del Estado. Con esa clave, el desafío consiste en reforzar la dimensión política y la dimensión técnica de la gestión, al tiempo que favorecer espacios públicos que permitan ensanchar la participación de la sociedad civil en la educación.

El siguiente capítulo es producto del trabajo de Alejandro Vera, y se refiere al financiamiento de la educación argentina y su institucionalidad. Dicho trabajo tiene como objetivo brindar un diagnóstico del estado actual del financiamiento de la educación y reflexionar acerca de algunas modificaciones que pueden ser introducidas en su estructura para propiciar un mejor acompañamiento a las políticas educativas vigentes. El trabajo presenta como eje dos dimensiones de análisis en el marco del financiamiento educativo: por una parte, la disponibilidad de recursos en la educación y por otra, los mecanismos de asignación de esos recursos y su impacto en la equidad. El autor ve en la Ley de Financiamiento Educativo del año 2005 el principio del camino para institucionalizar aún más el financiamiento de la educación argentina y hacerlo de manera clara y previsible.

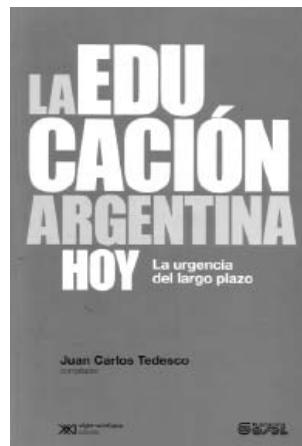
En el cuarto apartado de la obra compilada por Juan Carlos Tedesco, Alejandro Grimson presenta un trabajo referido a la “Formación ciudadana en sociedades desiguales y heterogéneas”. En dicha artículo no se busca el análisis de documentos o textos sobre el desarrollo de la formación



ciudadana. Se trata básicamente de contextualizar problemas persistentes de la sociedad argentina, que a criterio del autor, requieren un abordaje desde dicha área curricular, para poder alcanzar objetivos fundamentales de la educación. En definitiva lo que se presenta en el capítulo es una mirada crítica sobre la formación ciudadana, partiendo de la complejidad que implica la formación de ciudadanos para una sociedad heterogénea, desigual y multicultural.

El siguiente capítulo, titulado “Hacia la mejora continua de la educación”, Elena Duró nos presenta un ensayo sobre la concepción de la educación en la actualidad y los posibles lineamientos a seguir para alcanzar la mejora continua de la educación en América Latina. En las primeras líneas de su trabajo, la autora, reflexiona sobre las manifestaciones educativas que representan alertas que ameritan especial atención. Entre ellas se destacan la deserción escolar, la tensión entre trabajo y escolaridad en los adolescentes, formatos educativos conservadores poco permeables al cambio, entre muchos otros. En la segunda parte del trabajo, la autora presenta cuestiones referidas al aprendizaje en la escuela a partir de opiniones de profesores y estudiantes. A partir de estas encuestas, se plantea la necesidad de un desplazamiento del foco educativo, hoy basado en lo disciplinar, hacia un enfoque más dirigido a enseñar a pensar junto con los estudiantes desde una mirada crítica de los diferentes contextos particulares. A mi criterio el objetivo del artículo es ambicioso y en parte insuficiente, pero es claro su aporte para repensar la escuela y a concebir la educación en movimiento, con un sentido abierto que redunde en la meta propuesta e impacte de manera positiva en la enseñanza y aprendizaje de los jóvenes.

En el sexto apartado, Juan Carlos Tedesco y Cora Steinberg reflexionan en torno a las políticas de integración de las TIC en la educación. Si bien la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación gozan de un consenso muy amplio; las formas de su aplicación, modos y tiempos, en cambio, son objeto de controversias y experimentación. El texto de Tedesco y Steinberg intenta aportar algunas hipótesis y evidencias empíricas que enriquecen el debate y brindan insumos para la toma de decisiones. En la primera parte se analiza la evolución histórica de las tecnologías y de los marcos teóricos desde los cuales se puede comprender su papel en la sociedad y en los sistemas educativos. En la segunda parte se resumen los resultados de una encuesta nacional a una muestra representativa de las escuelas primarias y secundarias de la

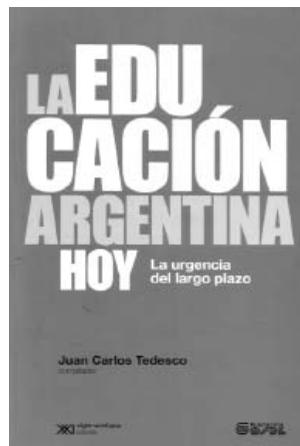


Argentina. En el tercer segmento del trabajo, se examinan algunas características salientes de un conjunto de políticas TIC implementadas en el sector de la educación en América Latina. Finalmente, se presentan algunas orientaciones para el diseño de políticas públicas en el terreno de las nuevas tecnologías, en particular referidas al caso argentino.

El último capítulo de la primera parte de “La educación argentina hoy” es un trabajo en donde se reflexiona en torno a las desigualdades sociales, políticas, territoriales y de emergencia educativa en Argentina. Cora Steinberg, reconoce lo positivo del proceso de masificación de la educación argentina con las nuevas leyes en materia de educativa, pero problematiza la falta de cambios y transformaciones en los niveles del sistema, que fueron estructurados históricamente para atender a determinados grupos sociales, provocando con ellos, trayectorias escolares desiguales de los niños, niñas y jóvenes que no llegan con los capitales esperados por la escuela. Este capítulo tiene como objetivo contribuir a la discusión de la agenda de los próximos años a través de la revisión de algunos desafíos pendientes para dar cumplimiento al derecho a la educación a todos los jóvenes del país. La autora utiliza una contundente evidencia empírica que da cuenta de la heterogeneidad y disparidad de escenarios territoriales y por otro se examina la figura de la “emergencia” en el sector educativo y los desafíos para avanzar en estrategias que permitan superar esas situaciones en el corto plazo.

La segunda sección de la obra de Juan Carlos Tedesco, comienza con un capítulo referido a la educación infantil. Verónica Batiuk presenta una serie de reflexiones acerca de la primera infancia en la Argentina sobre la base de un diagnóstico de la situación, de los avances y de los principales desafíos en materia de políticas para su cuidado y educación. En definitiva plantea a la educación infantil como una prioridad política y social.

El capítulo siguiente tiene como autora a Inés Dussel, y se refiere a “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria”. La autora presenta una mirada crítica sobre la educación secundaria en la Argentina argumentando que poco se ha hecho en materia educativa quedando insuficiente la obligatoriedad propuesta por ley. En el apartado se reflexiona en torno a los desafíos que tiene la escuela secundaria en un contexto de desigualdad y diversidad, no solo social sino también cultural. Dussel sostiene “Las escuelas secundarias hoy parecen ser permeables a muchas dinámicas que las atraviesan y las conmueven.



Y lo que emerge es un escenario diverso y desigual, sobre todo en las escuelas secundarias públicas que atienden a los sectores más pobres” (Dussel, 2015:316). De ahí la importancia de pensar nuevamente en políticas pedagógicas y didácticas que permitan que la experiencia escolar en la secundaria obligatoria provea de aprendizajes ricos culturalmente y construya una relación con el saber más democrática e igualitaria. En este sentido el aporte del presente artículo es muy significativo.

El décimo apartado se titula “El futuro de la Universidad Argentina”. Carlos Ruta, plantea que la universidad actual, vive un momento de mutación en su entorno, y por ello de su misión. Las transformaciones acaecidas en las últimas décadas en las condiciones estructurales del ámbito social y privado llevan a indagar por el modo en que se pueden enfrentar la comprensión de dichos fenómenos. La pregunta central que nuclea este capítulo consiste en identificar cuáles son los cambios que la propia universidad debe llevar adelante para cumplir un papel que la sitúe a la altura de los desafíos de la época.

El anteúltimo apartado está íntimamente ligado al capítulo que lo precede en cuanto a temática y posicionamiento. Claudia Aberbuj e Ivana Zacarías, proponen en “La universidad y los desafíos de la pedagogía” centrar el análisis en las posibilidades y responsabilidades que tiene la pedagogía en la real democratización del sistema universitario y en la inclusión de un estudiantado heterogéneo. Por esa razón las autoras plantean como eje vertebrador del capítulo el análisis del falso dilema entre la universalización de los estudios universitarios y la calidad de su enseñanza; los supuestos que los sostienen; la evidencia que problematiza su impacto en la práctica y en la democratización del sistema; y las posibilidades de la pedagogía de actuar sobre él.

El último capítulo de la obra “La educación argentina hoy” recupera a la formación profesional en relación al papel del Estado, de las empresas, de los sindicatos y las nuevas configuraciones productivas. Mónica Sladogna intenta dar cuenta de los desafíos que afronta la formación profesional de trabajadores, en una sociedad que se define como del conocimiento. Asimismo se propone reflexionar en torno a la manera en que el mundo del trabajo se puede perfilar en dicha sociedad como un yacimiento del conocimiento por identificar y potenciar su desarrollo, así como conciliar una institucionalidad que pueda garantizar su distribución.

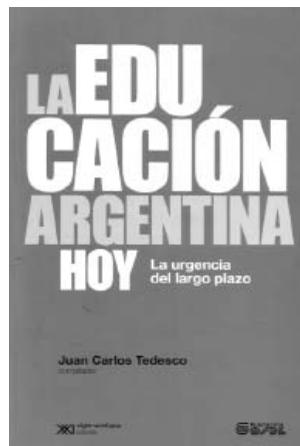


La lectura de los diferentes capítulos que componen este libro abre el camino para una serie de reflexiones que permiten avanzar en la definición de bases teóricas, técnicas y políticas sobre las cuales pueden apoyarse las estrategias educativas orientadas hacia la construcción de una sociedad más justa. Dichas estrategias serán consistentes en la medida en que todos los actores involucrados en la educación argentina logren acuerdos que permitan el trabajo en equipo en pos de una educación más justa, de calidad y de inclusión.

## Notas

<sup>1</sup> Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Funciones docentes en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Email. [aguirrejonathan8830@yahoo.com](mailto:aguirrejonathan8830@yahoo.com)

Fecha de recepción: 06/05/16 Primera Evaluación: 16/06/16 Segunda Evaluación: 28/7/16 Fecha de aceptación: 28/7/16
---



## La producción de conocimiento didáctico

Laura Proasi<sup>1</sup>

Comentario de *Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas*. Pruzzo, V. (Comp). Instituto Superior de Estudios Sicolpedagógicos y sociales. La Pampa, 2014

Como bien lo puntualiza la Dra. Pruzzo, este libro es la resultante de las investigaciones llevadas a cabo por FODA (Formación Docente Articulada) de la UNLP, del cual la doctora ha sido directora entre el 2005 y el 2014.

Es un trabajo original, sin duda, realizado por los aportes de especialistas de distintas universidades (nacionales y latinoamericanas), institutos y de docentes de los diferentes niveles; es pertinente mencionar también que se destaca la participación de becarios de investigación.

A partir del material recopilado por este equipo interdisciplinario, se ha elaborado teoría didáctica y se han discutido perspectivas teóricas de otros autores. Se pretende, a la luz de estas investigaciones, pensar la enseñanza como praxis que habilite al docente a deliberar ante la incertidumbre, la reflexión frente a conflictos y a utilizar el juicio práctico para la toma de decisiones en virtud de tres grandes pérdidas en la escuela actual: pérdida de la comprensión, pérdida de la experiencia, pérdida del vínculo que, en su conjunto, constituyen la pérdida del sujeto. Por lo cual el docente mira su propia práctica sin sujeto de aprendizaje.

El libro está estructurado en base a siete capítulos. Capítulo 1: La Didáctica: su reconstrucción desde la Historia. Capítulo 2: La enseñanza objeto de estudio de la Didáctica. Capítulo 3: La enseñanza irrelevante y lagunas de aprendizaje. Capítulo 4: La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Capítulo 5: Investigación Acción en Didáctica a partir de las prácticas del Profesorado. Capítulo 6: Abandonar la experiencia o reelaborarla... prácticas y experiencias en aulas de las escuelas medias nocturnas. Capítulo 7: La escuela que no enseña.

### DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COMP) MARIA INÉS BARILA TERESA IURI  
CLAUDIA SUS IVANA BOGUETTI FABIOLA DURAN

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SICOPEDAGÓGICOS Y SOCIALES 

En el capítulo 1 son dos los ejes que dan cuerpo al trabajo:  
a) El abordaje de Comenio desde un enfoque reduccionista y/o descontextualizado y b) El reduccionismo y la dehistorización que estructuran una concepción simplista de la enseñanza.

A partir de estos dos ejes mencionados, la autora rescata la visión de Juan Amós Comenio, realizando un análisis reivindicatorio del creador de la Didáctica.

Hace hincapié en abordar su obra desde la mirada piagetiana, esto es, analizando su pensamiento como un sistema que nos posibilita hoy repensar la enseñanza (el objeto de su obra) escapando a la articulación del “triángulo didáctico” (Docente-alumnos-contenido); que desestima la complejidad del “sistema didáctico” en el que interactúan política, poder, ética, valores, sociedad, cultura.

A pesar de que la mirada de Comenio sobre la enseñanza es política, transformadora de la sociedad, su desacreditación se hizo carne en el mundo académico (las universidades).

Las críticas al pensador se centran mayormente en la idea de “orden” y “método” para contrarrestar, en este capítulo, la autora rescata el concepto de “artificio” como dispositivo para lograr un objetivo de manera más fácil, breve. El artificio no es más que un argumento teórico y creativo para ayudar a echar luz sobre signos significados y sentidos.

Desde este marco, Comenio dejó, para la Didáctica, el profundo compromiso con la sociedad y la delimitación de su objeto de estudio: la enseñanza. Por tanto, sería equivocada la pretensión de que las soluciones de Comenio se adecúen a la contemporaneidad porque es claro, así como lo señala Piaget, que su mayor contribución ha sido la delimitación que realizó de los “problemas educativos” en su vinculación con la sociedad. Problemas que siguen teniendo vigencia y que son propios de la investigación didáctica cuando se la comprende relacionada con la desigualdad, la pobreza, la injusticia y la exclusión.

En el Capítulo 2 se plantea la necesidad de volver a la investigación para una enseñanza relevante; en especial a la investigación acción colaborativa en la que especialistas y docentes puedan crear alternativas didácticas. Lo que significa deslizarse de la didáctica ingenua y, en cierta medida, de la didáctica teórica que no puede mejorar la calidad de enseñanza si los docentes no se transforman en evaluadores de propuestas teóricas. Por tanto, desde la perspectiva de la didáctica crítica es necesaria la comunicación y la reflexión sobre la práctica para lograr una mejora.

## DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COMP): MARÍA INÉS BARILA TERESA IURI  
CLAUDIA SUS IVANA BOGUETTI FABIOLA DURAN

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y SOCIALES 

Las preconcepciones de los estudiantes, como línea de investigación, para poder comprender los obstáculos con los que se enfrentan en el camino de construir nuevos aprendizajes, es el abordaje del capítulo 3. Dichas preconcepciones hacen que las ciencias se comprendan “mal”. Cuando estos errores conceptuales no son reelaborados, cuando no se construyen las nociones escolares, las mismas no son aprendidas y pasan a conformar lo que la autora denomina “lagunas de aprendizajes” o “no aprendizaje”; y, por otro lado, también hay aprendizajes erróneos resistentes al cambio. Aquí se delinea entonces el camino de seguimiento de esas “concepciones erróneas” en el caso de nutrición de vegetales en los alumnos de todos los cursos del secundario en la Escuela Normal Superior de Santa Rosa, en el marco de la Didáctica de las Ciencias Naturales.

Se ha constatado la supervivencia de concepciones que no pudieron ser desplazadas por la enseñanza escolar. En este sentido, los casos estudiados demuestran que los docentes enseñan sin preguntarse si los estudiantes aprenden. Los errores construidos en la escuela son los “errores postinstruccionales”. En el capítulo se realiza el análisis de estos errores y de las lagunas de aprendizaje (el no aprendizaje). El aporte de dicho análisis le ha permitido a la autora repensar categorías didácticas para poder comprender lo que ocurre en el aula y generar un campo de posibilidades para su transformación.

En la enseñanza entre la praxis y la poiesis, aportes a la didáctica general, la autora plantea la necesidad de echar luz sobre los sentidos y significados sobre la enseñanza; objeto de estudio de la Didáctica. Así es como se describe una mirada histórica sobre concepciones sostenidas en el siglo XX y asimismo discute la perspectiva teórica de pedagogos críticos como Carr, Kemmis y Grundy, a la luz de los aportes empíricos que le ha otorgado la investigación. Se discuten también las antinomias planteadas por esos mismos pedagogos entre teoría y práctica, entre praxis y poiesis; antinomias que han empobrecido la relación pedagógica, pero se retoma la redefinición de praxis de los críticos puesta a prueba en el aula reivindicando la tarea docente en su autonomía para poder reflexionar sobre teoría y práctica como acción inestable producto del contexto imprevisible en las reacciones humanas y con una cuota importante de incertidumbre propia de las interacciones sociales.

## DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COMP.) MARIA INÉS BARILA TERESA IURI  
CLAUDIA SUS IVANA BOGUETTI FABIOLA DURAN

**iess**  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y SOCIALES

Se discute fuertemente la antinomia praxis-poiesis de estos pedagogos y el “horror tecnológico” que impide pensar a la docencia no sólo como acción sino también como trabajo, entendido éste como la posibilidad de construir artefactos culturales para ayudar a aprender.

Así la enseñanza tiene que recurrir a las tecnologías vigentes para poder hacer representaciones creativas del saber. Desde este abordaje, la Didáctica pierde su carácter de ciencia aplicada, dependiente de otras disciplinas; asume su rol de investigación situada y cooperativa en la producción del saber recuperando su calidad de arte por medio de los mediadores y mediaciones imaginadas. Entonces es posible, de esta manera, articular praxis-poiesis enlazando pasión y razón, arte y ciencia, emoción y reflexión para poder enseñar en lo que la autora define como “cultura del espectáculo”.

Ya en el capítulo siguiente se echa luz sobre dos líneas de análisis para intentar dar forma a respuestas sobre el fracaso de la enseñanza. 1) Fortalecimiento de la investigación acción como vía de formación docente, de capacitación y, especialmente, de transformación educativa regulada por controles colectivos. 2) El enfoque de la investigación acción de problemas de la didáctica (lo que se aprende, se enseña y se evalúa en las prácticas)

Las respuestas a las problemáticas de la enseñanza contribuyen a la conformación del cuerpo teórico científico de la Didáctica. Aquí aparece la categoría “enseñanza irrelevante” que es la que no se responsabiliza de las construcciones de los alumnos y, por tanto, provoca su “no aprendizaje”. La enseñanza irrelevante no sólo desconoce el derecho a aprender de nuestros estudiantes, sino que a la vez es responsable de originar errores conceptuales severos que inhabilitan el aprendizaje de todas las nociones que se basan en dichos conceptos. Por el contrario, utiliza la categoría “enseñanza relevante” para designar aquella que brinda experiencias capaces de transformarse en aprendizajes significativos.

Por tanto, en este capítulo, se propone como objetivo analizar la enseñanza en situaciones de aula para reconstruir categorías didácticas que permitan enfocar la mejora.

Se seleccionó la categoría Investigación-Acción que implica procesos de interpretación de las prácticas educativas a la vez que de procesos de transformación rigurosamente controlados. El análisis se centra, pues, en los propios cursos de posgrado con profesores de distintos niveles de escolaridad y en ejercicio en escuelas de distintas modalidades y ubicaciones geográficas.

## DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COMP): MARIA INÉS BARILA TERESA IURI  
CLAUDIA SUS IVANA BOGUETTI FABIOLA DURAN

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y SOCIALES 

Se elaboran y utilizan DACs (Dispositivo de Análisis de Clases) para poder recoger información empírica que se constituye en procedimiento metodológico principal sumado a los relatos de los docentes involucrados y a los registros de observación de los acompañantes (pareja pedagógica)

Asimismo se recupera la categoría “experiencia” como base para la transformación educativa que deriva de la investigación plural y situada. El reto es hacer que los alumnos del profesorado puedan distinguir una experiencia de aprendizaje de una actividad que puede ser realizada mecánicamente sin compromiso de la inteligencia, ni de la sensibilidad. Un “no aprendizaje”.

Los DACs son grabaciones de clases que se transforman en documentos de análisis plurales y públicos. A partir de su implementación orientan a la superación de las condiciones actuales de la formación del profesorado: 1) Investigación que busca transformación en contraposición a la investigación que permite comprender. 2) De la Didáctica sustentada en la reflexión sobre la práctica del docente a la expansión de la reflexión sobre las experiencias de los alumnos. 3) De las prácticas como resabio de la Modernidad a las prácticas concebidas como la construcción del saber pedagógico: teoría y práctica articuladas desde el inicio de la formación. 4) De la observación de clases privadas a la reflexión colectiva, pública y productiva del DAC orientada a la creación de dispositivos para aprender. Estos 4 binomios marcan los riesgos de continuar, dice la Dra. Pruzzo, una formación docente desarticulada de la realidad educativa.

Las Magisters Iuri, Sus y Barilá proponen, en el capítulo 6, revisar algunas concepciones teóricas desarrolladas y compartir con los lectores indicios detectados respecto a la resignificación de la experiencia como dimensión fundamental del aprendizaje.

Se utilizaron, en este sentido, unidades de análisis, encuadradas en los DACs: registros de clase y reflexiones sobre la práctica docente de estudiantes del Profesorado de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue en escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma, Río Negro.

Las autoras también tuvieron en cuenta el discurso de los alumnos -jóvenes y adultos- de esas escuelas.

La utilización del DAC permitió corroborar “la pobreza de experiencias” de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas instancias didácticas.

## DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COORD.) MARIA INÉS BARILÁ TERESA IURI  
CLAUDIA SUS IVANA BOGUETTI FABIOLA DURAN

**iess**  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y SOCIALES

En este sentido, creen que han contribuido a pensar lo que puede significar reivindicar la experiencia y los lenguajes de la experiencia en el campo pedagógico.

Finalizando el libro, el capítulo 7, cierra la obra abordando la problemática de la escuela que no logra asegurar a sus alumnos aprendizajes significativos: los alumnos no aprenden o aprenden poco.

Lo verdaderamente relevante en este trabajo final ha sido haber podido observar durante seis meses, en dos cursos, las prácticas de la enseñanza, la comunicación en el aula, y las actividades propuestas a los alumnos para el aprendizaje de la lengua oral y escrita. Se refuerza la idea que transversaliza todo el libro, que el fracaso de la escuela no es responsabilidad del docente. El docente es en la actualidad un profesional devaluado por políticas educativas que imponen recetas prescriptivas obligatorias y les ha quitado su autonomía profesional; que no ha tenido en cuenta la investigación educativa, que no figura entre las líneas prioritarias de investigación en nuestro país entre otras tantas cuestiones de índole política.

En el mapa que conforman sus páginas, evidenciamos que es un excelente faro para reflexionar sobre la enseñanza como productora de mediadores tecnológicos que ayuden a los alumnos en el camino del aprendizaje. Así la tecnología, los medios o los recursos auxiliares vuelven al campo de la Didáctica para lograr enseñanzas que sean capaces de dar vida a los aprendizajes.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Historia. Especialista en Docencia Universitaria, UNMDP. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Facultad de Humanidades, UNMDP.

Fecha de recepción: 23/05/16  
Primera Evaluación: 01/07/16  
Segunda Evaluación: 29/8/16  
Fecha de aceptación: 29/8/16

## DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COMP): MARIA INÉS BARILA TERESA IURI  
CLAUDIA SUS IVANA BOGUETTI FABIOLA DURAN

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y SOCIALES 



# Revista Educaon



## **RESEÑAS** *encuentros*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





**Reseña del IV° Encuentro Nacional y I° Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, 14; 15 y 16 de Septiembre de 2015.**

Mariela Senger<sup>1</sup>

La Universidad Nacional de Tucumán desarrolló el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano de Prácticas de Asesoría Pedagógica Universitaria (APU) que congregó tanto a especialistas y referentes locales, como nacionales e internacionales bajo el lema “Hacia la búsqueda de su identidad y legitimación institucional”. El propósito central del encuentro fue consolidar a nivel nacional un espacio abierto para la *reflexión y el trabajo colectivo en y sobre el asesoramiento pedagógico en la universidad*, haciéndolo extensivo a otros países latinoamericanos que están apostando desde sus políticas académicas a las APU como estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo profesional docente. Contó así con el apoyo y auspicio de universidades públicas y privadas, organismos estatales de ciencia y técnica y organizaciones internacionales, entre otros.

En esta oportunidad fueron ocho los ejes de trabajo que se definieron para los intercambios y producciones: Políticas académicas: posicionamientos y normativas relativas a las APU; Asesorías Pedagógicas y escenarios sociohistóricos; Asesoría Pedagógica y contexto institucional: organización y funcionamiento; La formación del Asesor Pedagógico: su puesta en cuestión; La Asesoría Pedagógica como objeto de investigación; Pedagogía y Didáctica Universitaria: aportes del Asesor Pedagógico; El Asesor Pedagógico

y las TICs: replanteos y desafíos y Prácticas de asesorías pedagógicas. Sobre este eje la UNMdP presentó resultados preliminares de la experiencia en el *Programa para el Acceso a la educación universitaria* de la Secretaría Académica de Rectorado.

Las modalidades de participación al Encuentro se desarrollaron según la organización prevista: *Conferencias y paneles* a cargo de especialistas locales, nacionales y extranjeros (Brasil, Chile, México, Perú, Uruguay, entre otros); el trabajo en *Comisiones* sobre producciones referidas a los ejes temáticos, la exposición de *Posters* y la presentación de *libros y revistas*. A la convocatoria respondieron con su presencia asesores pedagógicos universitarios, profesores y/o equipos que realizan actividades de asesoría pedagógica universitaria, integrantes de programas de ingreso y/ servicios de orientación, investigadores, miembros de equipos de gestión y conducción, expertos de universidades públicas y privadas, integrantes de organizaciones internacionales y estudiantes de postgrado interesados en temas asesoría universitaria, entre otros.

La *ceremonia inaugural* estuvo organizada por el Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) y contó con las palabras del vicerrector José García, de la secretaria académica de la UNT Marta Juárez de Tuzza, de la decana de Filosofía y Letras Mercedes Leal y de María Alicia Villagra de Bustos, quien es Presidente Nacional de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria / Argentina. Entre todos auguraron buenas jornadas de trabajo durante los tres días de reunión y enfatizaron la necesidad de *institucionalizar la asesoría pedagógica dentro de la política universitaria nacional para mejorar el trayecto de los estudiantes y la enseñanza de los docentes*. En este sentido, la decana de Filosofía y Letras recordó la experiencia llevada adelante por la UNT con el nacimiento, en 1984, del *Centro de Pedagogía Universitaria, radicado en el Rectorado*, donde se trabajaba de manera conjunta con las autoridades definiendo políticas académicas y se

realizaban aportes para la intervención conforme a modelos pedagógicos inclusivos. Es así que se coincidió en la relevancia de promover la historización y revisión de las prácticas de asesorías de los profesionales con funciones en asesorías pedagógicas universitarias, tomándolas como objeto de análisis compartido e interdisciplinario. Tal interés había quedado planteado en lo que constituye un antecedente directo al VI° Encuentro APU: el surgimiento de la Red de Asesores Pedagógicos Universitarios (RedAPU) en 2008 a instancias de realizarse el “I° Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias: experiencias y desafíos” en la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR. Los anfitriones expusieron finalmente la intención de elaborar un documento para ser presentado ante el CIN y luego elevado a la Secretaría de Políticas Universitarias para su inclusión en la agenda política.

En la *conferencia Inaugural* la Dra. Elisa Lucarelli estuvo a cargo de *entretener reflexiones* que abrieron un abanico de consideraciones e interrogantes valiosos de explicitar *con y para* la asesoría pedagógica universitaria. Retomó el sentido de “prácticas tempranas”, de las décadas de los ‘80 y ‘90, vinculadas estrechamente con las comisiones de reforma de planes de estudios, para pensar el sentido actual, en el contexto de la *doble demanda* que la sociedad hizo a la universidad por mayor acceso y reconocimiento de la diversidad, que distrajo la intervención en respuesta a la pregunta “*qué y cómo se enseña en la universidad hoy*”. Recurrió a *metáforas contradictorias* del rol y la tarea del asesor pedagógico: el *salvador vs el extranjero*. En este sentido, es la *identidad* como académico, la que habrá que reinaugurar, integrando equipos institucionales de manera heterogénea, es decir, con académicos de una disciplina de referencia y la Pedagogía. Intervenciones hoy desafiadas por la *tensión* entre dividir tareas, delegar o asistir técnicamente, en tanto que todas ellas revelan complejas relaciones entre los campos científicos involucrados.

La continuidad de los planteos anteriores tuvo lugar en el *Panel* del primer día: *gestión política e institucionalización* de las APU, de la mano de la Dra. Gloria Edelstein quien enfatizó en el sentido político del devenir del rol del asesor Pedagógico Universitario recorriendo momentos presencia o ausencia de las (APU) en la institución universitaria. Se revela una *postergada legitimidad* producto de una relación paradójica de reconocimiento/desconocimiento del ejercicio profesional del asesor, con vaivenes desde el retorno a la universidad democrática, que pendularon desde el protagonismo en la configuración de la Pedagogía y de la Didáctica Universitarias hacia la valoración del saber pedagógico y su posterior sumisión a competencias técnico-especializadas vinculadas a la acreditación institucional y la implementación de programas ministeriales. Urge retomar a nivel de la *gestión académica y las políticas universitarias* el compromiso por la mejora de la enseñanza pues los programas de posgrado en docencia universitaria apenas resultan una *formación inicial*, sobre un *saber-otro disciplinar* que comienza a entramarse con el saber pedagógico especializado.

Al finalizar el primer día del encuentro se realizó la *presentación de libros* que dieron a conocer resultados de procesos de investigativos que tienen como objeto al asesor universitario, su práctica, rol y saberes: “Estrategias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico. Reconhecendo experiências em Universidades Ibero-Americanas” de Lucarelli y Da Cunha; “Universidad y asesoramiento pedagógico” de Elisa Lucarelli y “Orientación, tutorías y acompañamiento en la educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes frente a sus encrucijadas” de Mónica Coronado y María José Gómez Boulin

En la mañana y la tarde del segundo día transcurrió la *Mesa Panel* “Intercambio de miradas latinoamericanas sobre las APU” donde se narraron avances, resultados y retos de universidades latinoamericanas que emprenden transformaciones en el campo de la

enseñanza a través de procesos de incorporación formal de las Asesorías Pedagógicas, para plantear desde allí escenarios relativos al rol que cumplen los asesores pedagógicos universitarios (APU) y el contexto institucional de sus actividades.

En la *Conferencia* “El asesoramiento pedagógico, un espacio para la intervención institucional” la Dra. Lidia Fernández señaló el interés por recuperar el sentido de algunos términos que definen a las APU, como su objeto, los procesos de formación –enseñanza, aprendizaje- vínculos- para distinguirla de la tarea de otros tipos de acompañamiento, como el psicológico y el socializador. Las APU han construido una cultura de prácticas vinculadas al trabajo a demanda de los Departamentos y cátedras con diferentes encuadres de intervención profesional en cada caso, aunque siempre en el continuo directivismo no directivismo. El interrogante para el asesor, pendula entre intervenir el servicio de decisiones de los diferentes estratos de las jerarquías institucionales o dar un apoyo útil a procesos autorregulados con mayor posibilidad de experiencias en las intervenciones institucionales. La usina de la práctica de asesoría pedagógica universitaria se expresó en la década de los 60’ en Argentina y Francia, emparentada con procesos de crítica a la Universidad, en el mayo del ’68. En adelante, en el país, fueron pioneros Ida Butelman, José Bleger en el reconocimiento de los grupos y las organizaciones como mundos sociales que el asesor debe indagar, asumiendo un enfoque institucional en la intervención. Nuevos aportes lo dieron Lapassade, Mendel, Kaës, hasta los 90’, cuando se obstaculiza la mirada institucional de la intervención, a manos del gerenciamiento y el management, perspectiva que se mantiene hasta hoy para pensar los cambios y transformaciones en la Universidad. ¿Qué rol adopta el asesor pedagógico entonces? ¿El traidor? ¿El loco? Será la existencia de ciertas condiciones de posibilidad lo que dará sostenibilidad a las APU: el traspaso intergeneracional de saberes de oficio, responder a la demanda de ayuda sin omitir el análisis institucional de la situación, crear

espacios intersubjetivos con el demandante, plantear estrategias a largo plazo en proyectos No vinculados a urgencias.

Durante la tarde del día martes la Dra. Alicia Caporossi presentó la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina (AIDU-A), presidia por la Dra. Alicia Villagra (UNT) y el Dr Luis Porta (UNMDP), perteneciente a la Asociación Iberoamericana Docencia Universitaria Internacional (AIDU-I) con sede en la Universidad de Santiago de Compostela y coordinada en nuestro país desde el año 2010 por la Dra. Liliana Sanjurjo (UNR). AIDU-A se conformó como asociación académica sin fines de lucro en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel superior desarrollado en la Universidad Nacional de Rosario en 2014. Está formada por profesores y profesoras de todas las especialidades y carreras de todas las instituciones formadoras de Educación Superior que desarrollan su actividad en el país y comparten el objetivo de fomentar, estimular e impulsar el intercambio de experiencias, el desarrollo profesional, la investigación y la extensión y la producción de materiales didácticos que puedan ser útiles a la mejora de la calidad de la docencia en la Educación Superior. Se invitó finalmente a los profesores interesados en pertenecer a AIDU-A a enviar el formulario de inscripción a [aidu.argen@gmail.com](mailto:aidu.argen@gmail.com).

En la *exposición de Pósters* participaron integrantes equipo de asesoría psicopedagógica de la Secretaría Académica de la UNMDP (SEAD y DOVIE) en el Eje VIII.6 "Prácticas de asesorías pedagógicas vinculadas a: apoyo a programas institucionales" presentando el "*Programa para el Acceso a la educación universitaria*" con tres producciones que relataron en imágenes el planeamiento, diseño, implementación y evaluación preliminar de dicho Programa. Dentro del Área de Programas Académicos, la Secretaría Académica ha conformado equipos de trabajo, con experiencia en campo, de sectores de su dependencia. Entre ellos hay miembros del SEAD (Sistema Educación abierta y a distancia), el DOVIE (Departamento Orientación

Vocacional y Empleo), la Biblioteca Central y el Colegio Nacional A. Illia, a los que se sumaron integrantes de la Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria a través del Departamento de Deportes, el Servicio Social Universitario, el Servicio de Salud Universitario y del Programa de Accesibilidad Académica. En dicho Programa se interviene a favor de la necesidad de visibilizar más al aspirante a los estudios universitarios, con atención concreta e interviniendo en sus procesos de afiliación a la cultura universitaria, a través de cuatro Proyectos Institucionales: 1° Acompañamiento y orientación al aspirante (DOVIE); 2°: Apoyo al ingreso irrestricto (SEAD); 3°: Culturas Juveniles (SEAD - DOVIE) y 4°: Accesibilidad Académica (Servicio Social). Se trabaja con 2 destinatarios directos: los *aspirantes*, es decir jóvenes y adultos que manifestaron interés de estudiar en la universidad, realizando su inscripción; y los *Secretarios Académicos y equipos de ingreso* de Facultades que definen dispositivos de Ingreso en cada unidad académica. La meta del Programa es colaborar a nivel central con el proceso de afiliación universitaria, en tanto pasaje entre la condición de aspirante a la de ingresante. Al mismo tiempo se intenta instalar la temática del Ingreso como objeto de estudio en la UNMdP y visibilizar como problema y desafío la paulatina disminución de la matrícula, distinguiéndose los posibles factores intervinientes y generar líneas de trabajo comunes –interfacultades- que favorezcan la inclusión en la línea del *ingreso irrestricto*, pues la posibilidad de materialización de las políticas educativas públicas se fragua, en buena parte, dentro de tramas institucionales y en las fortalezas o debilidades de sus estructuras y agentes.

El último día se desarrolló en la primera parte de la mañana el panel “Posgrados en Educación ¿deudas y/o desafíos con las APU? En el que expusieron la Mg. María Clotilde Yapur (UNT), el Dr. Luis Porta (UNMdP) y el Dr. José Yuni (UNCA), Desde una lectura autobiográfica y haciendo base en su proyecto de investigación actual la Dra. Yapur propuso un recorrido a través del tiempo

por las distintas propuestas formativas de la carrera de ciencias de la educación en la Universidad Nacional de Tucumán. Desde una perspectiva sociohistórica abordó tensiones y conexiones en relación con el campo de las asesorías. El Dr. Luis Porta instaló en su exposición cuestiones ligadas a los cambios de paradigma en relación con la investigación educativa centrándose en la mirada cualitativa y el valor de las prácticas como proceso potente para generar procesos de nuevas instancias de búsqueda en relación con los objetos del campo disciplinar. A partir de una dinámica narrativa que puso énfasis en aspectos experienciales de la investigación cualitativa con énfasis en lo emocional (háptico) y afectivo, señaló nuevos sentidos para pensar desde la asesoría pedagógica la vinculación entre la práctica y la investigación educativa. Finalmente el Dr. José Yuni hizo un rastreo, desde el campo de la Asesoría pedagógica, de las funciones tradicionales de un asesor y tensionó con la propuesta de la instalación de nuevos y potentes sentidos actuales para repensar la función, no sólo en la práctica, sino también en la investigación, del asesor pedagógico. Su exposición fue una interpelación no sólo a la función del Asesor pedagógico, sino a repensar la investigación educativa desde la práctica de los sujetos.

En la *conferencia de cierre* la Dra. María Isabel da Cunha (UNISINOS-Brasil) la mirada se amplió a la región y a la contemporaneidad de la Universidad de cara al siglo XXI interpelada por la mejor preparación de los estudiantes, el aumento de graduados partícipes activos en la transformación de la comunidad.

Fue una oportunidad para que a lo largo de los tres días del Encuentro fuese posible socializar experiencias, replantear teórica y metodológicamente la tarea de asesoramiento pedagógico y debatir su especificidad y legitimación actual en las universidades nacionales.

## **Notas**

<sup>1</sup> Mariela V. Senger. UNMdP. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Cs. Sociales y en Docencia Universitaria. Actualmente realiza sus estudios de Doctorado en Educación en la UNR. En la UNMdP es docente investigadora, co-directora de proyecto de investigación e integra Proyectos de Extensión de Voluntariado Universitario. Ejerce además la docencia y la investigación en ISFD dependientes de la Dirección de Educación Superior de la Prov. de Bs. AS.

Fecha de recepción: 11/04/16 Primera Evaluación: 27/06/16 Segunda Evaluación: 09/08/16 Fecha de aceptación: 09/08/16
---

## **EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2016/2017**

La Red Interinstitucional de Prácticas y Residencias en la Formación Docente invita a la séptima edición de las **Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente**, que se realizarán los días 13, 14 y 15 de octubre de 2016 en la Universidad Nacional de Córdoba. Página web: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/practicasyresidencias/>

**3ª edición nacional y la 2ª edición internacional del “Congreso de Educación”** Mar del Plata, bajo el lema “Conocimiento, derechos, equidad”. Tendrá lugar el 21 y 22 de octubre 2016 en Mar del Plata - República Argentina. Contacto: [info@grupocongreso.com](mailto:info@grupocongreso.com)

**Jornada homenaje a Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. “Contextos de producción de la Teoría, actualizaciones y perspectivas en aprendizajes y educación”.**

3 de noviembre de 2016. Escuela de Ciencias de la Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

**V Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje.** Universidad San Pablo CEU, Madrid, España | 24-25 noviembre 2016. Contacto: <http://sobrelaeducacion.com/contacto/>

**Congreso Internacional Pedagogía 2017 “Encuentro por la Unidad de los Educadores”**

Del 30 de enero al 3 de febrero 2017. Organizan Ministerio de Educación de la República de Cuba. Palacio de Convenciones de La Habana. Promotora del Evento Lic. Wilma Mádam Jimémez-email: [wilmamj@palco.cu](mailto:wilmamj@palco.cu).

III Congreso Argentino de Sexología y Educación Sexual de FESEA y VI Jornadas Nacionales de Sexología y Educación Sexual de ARESS. Rosario, 22, 23 y 24 de Junio de 2017. Facultad de Psicología de la UNR

**XXIV International Conference on Learning**

Tendrá lugar del 19 al 21 de julio del 2017 en la University of Hawaii at Manoa en Honolulu (EE.UU.). Esta conferencia acoge académicos de todos los rincones del mundo con los objetivos de compartir sus trabajos y debatir cuestiones clave en torno a la gran diversidad de disciplinas y perspectivas en relación al Aprendizaje. <http://www.redage.org/eventos/xxiv-international-conference-learning>

# Revista de Educación



***EDICIONES  
ANTERIORES***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



# Sumario Revista de Educación 01

## • ARTÍCULOS

<i>Editorial</i> .....	9
<i>Alquimia y gobierno, o preguntas acerca de lo que preguntamos.</i> Thomas S. Popkewitz.....	15
<i>La Formación Docente como acción política.</i> Vilma Pruzzo .....	43
<i>La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?</i> Alicia R. W. de Camilloni .....	55
<i>Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea.</i> Mónica Pini .....	77
<i>Pedagogía mediática: aprendizaje e interculturalidad.</i> Ana Graviz .....	97
<i>La narración como vehículo histórico de lo contractual.</i> Cristina Nosei .....	111
<i>Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela.</i> Jesús Domingo Segovia.....	123
<i>Experiencia, saber y formación.</i> Andrea Alliaud .....	141
<i>La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables.</i> Zelmira Álvarez   Luis Porta   María Cristina Sarasa .....	159
<i>Sesgos en la evaluación del estudiante con bajo rendimiento. Un sistema de mejoramiento diagnóstico basado en lógica Difusa.</i> Constanza Huapaya   Francisco Lizarralde   Graciela Arona   Jorge Vivas .....	181
<b>• ENTREVISTA</b>	
<i>La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar.</i> Realizada por Luis Porta .....	201
<b>• RESEÑAS libros</b>	
<i>Mirada sobre un proyecto pedagógico que hizo historia.</i> Miguel Ángel Taroncher .....	215
<i>Estudios sobre las buenas prácticas y sus narrativas.</i> Zelmira Álvarez .....	218
<i>Proyecto Interuniversitario. Una experiencia de trabajo en la red.</i> Graciela C. Gadowski .....	223
<b>• RESEÑAS encuentros</b>	
<i>Reseña de eventos y actividades</i> María Cristina Sarasa .....	231
<i>La Universidad como objeto de investigación: una crónica</i> Susana Mabel Cordero .....	234
<b>• EVENTOS</b>	
.....	242

# Sumario Revista de Educación 02

## • ARTÍCULOS

<i>Editorial</i> .....	7
<i>Repensar la relación investigador - sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa</i> Norma Georgina Gutiérrez Serrano.....	13
<i>Los docentes ante las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Innovación y Formación</i> María Jesús Gallego Arrufat .....	39
<i>La tercera identidad en tiempos de globalización</i> María Borgström   Katrin Goldtein-Kyaga.....	55
<i>Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa</i> Susana Celman   Virginia Olmedo.....	67
<i>La Universidad frente al reto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: algunas puntualizaciones</i> Javier Surasky .....	83
<i>Calidad Educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba</i> Enrique Bambozzi .....	97
<i>Itinerarios de la Pedagogía de la Formación en Argentina. Hitos en la Universidad Nacional de San Luis</i> Marcelo Fabián Vitarelli.....	109
<i>Participación del bibliotecario escolar en la evaluación y selección de textos escolares</i> Noemí Conforti   Nérida Alcira Garcíarena .....	131
<i>Entre Croquis. Profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual</i> María Cristina Martínez .....	157
<i>Desarrollo profesional de los graduados del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata: impacto de las buenas prácticas</i> Silvia Adriana Branda .....	169
• ENTREVISTA	
<i>“El Psicoanálisis en la Educación: un recorrido posible” Entrevista a Leandro de Lajonquière</i> Realizada por María Teresita Pullol .....	193
• RESEÑAS libros	
<i>El oficio de enseñar. Claves para el desafío docente hoy</i> Gabriela C. Cadaveira .....	207
<i>Profesorado, cultura e institución educativa</i> Luis Porta .....	215
<i>Enseñanza y Escuela</i> Mariela V. Senger .....	222
• RESEÑAS encuentros	
<i>Reseña de eventos y actividades</i> Emilia Garmendia .....	227
• EVENTOS	234

• ARTÍCULOS

**Sumario Revista de Educación 03**

• ENTREVISTA

• RESEÑAS  
libros

• RESEÑAS  
encuentros

• EVENTOS

• EDICIONES  
ANTERIORES

<b>Editorial</b> .....	5
<b>La formación docente como política pública: consideraciones y debates</b>	
Alicia R. W. de Camilloni .....	11
<b>La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar</b>	
María Alicia Villagra .....	29
<b>Investigación acción en didáctica a partir de las prácticas del profesorado</b>	
Vilma Pruzzo .....	49
<b>La clase: un espacio estructurante de la enseñanza.</b>	
Liliana Olga Sanjurjo .....	71
<b>La evaluación educacional en la formación inicial de profesores. Las demandas específicas de su enseñanza y desafíos actuales</b>	
Gladys Contreras Sanzana .....	85
<b>El deslizamiento de los fines en los establecimientos educativos: de la institución a la preeminencia de la organización.</b>	
Cristina Nosei .....	103
<b>El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero</b>	
Hugo Santiago Sánchez .....	121
<b>Organización del sistema universitario. La ruptura a partir de la L.E.S. (24.521)</b>	
Marta Arana   Daniel Vazquez   Karina Bianculli .....	145
<b>Educación y mundo del trabajo. En busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica</b>	
Susana M. Cordero   Irene Bucci .....	159
<b>Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior</b>	
Luis Porta   Ma. Cristina Sarasa   Zelmira Alvarez .....	181
<b>Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes</b>	
Marcela Carolina Lopez .....	211
<b>Nuevas tendencias en investigación educativa: los Experimentos de Diseño y el Trabajo Colaborativo en la producción de conocimiento interdisciplinario. Entrevista a Nicholas Burbules</b>	
Realizada por Silvia A. Branda .....	231
<b>Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí</b>	
María Marta Yedaide .....	243
<b>La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase.</b>	
Gladys Cañueto .....	246
<b>Enfoque epistemológico de la complejidad de las prácticas de conocimiento.</b>	
Graciela Flores .....	249
<b>Prácticas y residencias en la formación de docentes</b>	
Karina Bianculli .....	252
<b>Reseña de eventos y actividades</b>	
Verónica Ojeda .....	261
.....	266
Sumario Revista de Educación 01 .....	268
Sumario Revista de Educación 02 .....	269

• ARTÍCULOS

**Sumario Revista de Educación 04**

• ENTREVISTA

• RESEÑAS  
libros

• RESEÑAS  
encuentros  
• EVENTOS

• EDICIONES  
ANTERIORES

<i>Editorial</i> .....	5
<i>Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente</i> Manuel Fernández Cruz .....	11
<i>El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas</i> Pablo Daniel Vain .....	37
<i>La investigación biográfico-narrativa como base analítica de prácticas de institucionalización</i> Antonio Zamora Arreola .....	47
<i>¿Qué es la buena enseñanza?</i> Ken Bain .....	63
<i>Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior.</i> Zelmira Álvarez   Luis Porta .....	75
<i>La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada</i> Ivonne Lucía Bianco .....	89
<i>Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas</i> José Antonio Serrano Castañeda .....	101
<i>Sobre la autobiografía</i> María Coira .....	115
<i>Educación, Biografía y Narrativa. La Recuperación de un Principio en el Archivo Latinoamericano</i> Mónica Marinone .....	131
<i>Autobiografía y Educación en el pensamiento crítico latinoamericano (Martí y Hostos)</i> Gabriela Tineo .....	141
<i>Las desventuras de un investigador narrativo: A propósito de un caso. Drama en tres actos</i> María Cristina Nosei .....	151
<i>La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza</i> María Cristina Sarasa .....	167
<i>Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch</i> María Cristina Sarasa .....	185
<i>Las cosas del querer en la enseñanza. Una investigación orientada a problematizar las relaciones afectivas que los docentes establecen con sus alumnos.</i> Laura Proasi .....	195
<i>Tecnologías de la Educación y Formación del Profesorado.</i> Juan Sebastián Bértole .....	199
<i>Un aporte a la didáctica de la Metodología de las Ciencias Sociales.</i> Ma. Mercedes Hoffmann .....	202
<i>Narración y educación.</i> Juan Ariel Gómez .....	205
<i>Reseña de eventos y actividades</i> Mariela V. Senger .....	211
.....	218
Sumario Revista de Educación 01 .....	220
Sumario Revista de Educación 02 .....	221
Sumario Revista de Educación 03 .....	222

# Sumario Revista de Educación 05

• ENTREVISTA

• ARTÍCULOS

• RESEÑAS  
libros

• RESEÑAS  
encuentros

• EVENTOS

<i>Editorial</i> .....	5
<i>La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza.</i>	
Susana Celman .....	13
<i>La Educación Superior colombiana en el marco de la globalización: un acercamiento normativo al problema de la calidad.</i>	
Ana Cecilia Osorio Cardona .....	27
<i>La evaluación educadora: los vínculos entre lo que se dice y se hace.</i>	
María Graciela Di Franco .....	47
<i>Los riesgos del discurso de la profesión académica.</i>	
Augusto Catoggio .....	65
<i>Aspectos sociales y tecnológicos del Dispositivo Hipermedial. Dinámico desarrollados en diferentes contextos educativos.</i>	
Patricia Silvana San Martín .....	81
<i>Comparatismo y multiculturalismo en la enseñanza de una literatura extranjera.</i>	
Lisa Rose Bradford .....	99
<i>La retórica del humor como estrategia en la enseñanza de textos multiculturales.</i>	
Fabián O. Iriarte .....	109
<i>Consumos Culturales de los jóvenes. Implicancias para las prácticas y la formación docente.</i>	
Mónica Pini .....	119
<i>Consumos digitales de los chicos, preferencias y usos.</i>	
Claudia Terzian .....	131
<i>Consumos culturales juveniles y prácticas educativas: los consumos musicales.</i>	
Mónica Amaré y Elisa Vidal .....	143
<i>¿De qué hablamos cuando hablamos de violencia en las escuelas?</i>	
Nadia Alasino .....	161
<i>Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria.</i>	
Graciela Flores, María Marta Yedaide y Luis Porta .....	173
<i>La experiencia puesta en relatos: encuentros entre vida, enseñanza y literatura.</i>	
Milena Bracciale y Marinela Pionetti .....	189
<i>La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. Entrevista a Manuel Fernández Cruz.</i>	
Realizada por María Marta Yedaide .....	213
<i>La investigación educativa en la actualidad latinoamericana.</i>	
Graciela Flores .....	223
<i>Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia.</i>	
Claudia De Laurentis .....	226
<i>Cooperación y Formación en Educación Superior</i>	
Mariela V. Senger .....	233
<i>Enseñar Historia, Enseñar la Shoah en el Nivel secundario</i>	
Francisco Ramallo .....	237
<i>Un sistema educativo alternativo y a la vez exitoso. La reforma educativa en Finlandia 1970-2010.</i>	
Jonathan Aguirre .....	242
<i>Reseña de eventos y actividades</i>	
Zelmira Álvarez .....	245
Silvia Adriana Branda .....	247
.....	251

# Sumario Revista de Educación 06

• ENTREVISTA

• ARTÍCULOS

• RESEÑAS  
libros

• RESEÑAS  
encuentros  
• EVENTOS

<i>Editorial</i> .....	5
<b>La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas</b> <b>Entrevista a Alicia Camilloni</b> Realizada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto .....	13
<b>Reflexiones en torno al pasado reciente y la cultura escolar. Notas sobre investigación y enseñanza</b> Tálla Meschiany .....	37
<b>El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia</b> Sonia Bazán   Silvia Zuppa .....	57
<b>La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía</b> Eduardo A. Devoto .....	73
<b>Didáctica de la lengua y la literatura: Siete problemas, un “estado alterado” y un rumbo provisorio</b> Elena Stapich .....	95
<b>Las concepciones implícitas y su implicancia en la formación de los alumnos de profesorado</b> María Basilisa García .....	103
<b>Algunas consideraciones sobre la inclusión curricular de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza de la física y de la química en el nivel de la educación secundaria</b> Guillermo Cutrera .....	117
<b>Formación docente en arte. Nuevas configuraciones comunitarias y nuevas demandas a la tarea de enseñar</b> Claudia Castro .....	135
<b>Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado: el área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés de la UNMDP</b> Silvia A. Branda .....	149
<b>Mapa Escolar del partido de General Pueyrredón. Impacto de la transformación educativa sobre la evolución de la matrícula de la educación pública y privada</b> Irene Buccì   Susana M. Cordero .....	163
<b>Aportes y desafíos de la educación especial en la escuela común. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa</b> Susana Di Pietro   Egle Pitton   Paula Medela   Ariel Tófaló .....	195
<b>El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios</b> Graciela Flores   Zelmira Alvarez   Luis Porta .....	215
<b>Estudiantes narrando sus clases: relatos en el Profesorado de Inglés de la UNMDP</b> Claudia de Laurentis .....	231
<b>La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias</b> Francisco Ramallo .....	249
<b>Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico</b> María Guadalupe García Castañeda .....	267
<b>Género, raza y poder. Categorías históricas, debates contemporáneos</b> Laura Proasi .....	277
<b>Educación y exclusión en un mundo fragmentado y posmoderno</b> Gladys Cañueto .....	281
<b>Prácticas e investigaciones en la Formación del Profesorado</b> Francisco Ramallo .....	285
<b>La evaluación como problema: diversas aproximaciones</b> Elena María Génova .....	290
<b>La Didáctica: innovación, investigación y formación en la formación docente</b> Jonathan Aguirre .....	292
Claudia De Laurentis .....	297
María Marta Yedaide .....	301
.....	308

• ARTÍCULOS

Sumario Revista de Educación 07

• ENTREVISTA

• RESEÑAS  
libros

• RESEÑAS  
encuentros

• EVENTOS

<b>Editorial</b> .....	7
<b>Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico</b> Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni.....	17
<b>La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias</b> Janice Huber   Vera Caine   Marilyn Huber   Pam Steeves.....	33
<b>Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa</b> Miguel A. Martín Sánchez.....	75
<b>El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente</b> María Teresa Alcalá.....	93
<b>Identidad y formación docente: "Entre fronteras e incertidumbres pedagógicas"</b> Ana Cecilia Osorio Cardona   Blanca Hilda Prieto   Fabián Andrés Llano.....	103
<b>El impacto de la narrativa social y académica en la construcción de un profesional de la docencia</b> Cristina Nosei.....	137
<b>Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa</b> María Cristina Sarasa.....	157
<b>Imaginación narrativa y formación de formadores</b> Gemma Carbó Ribuent.....	171
<b>Configuraciones del profesorado universitario: La dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudio de casos</b> Patricia Belén Demuth.....	187
<b>Avances en propuesta de formación del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa</b> José Arlés Gómez   Ana Cecilia Vallejo   Sandra Rodríguez.....	205
<b>Una experiencia en la formación de docentes de inglés: Pedagogía Crítica y Estudios Poscoloniales</b> Marcela Calvete   Claudia de Laurentis.....	229
<b>La investigación biográfico narrativa en educación</b> Silvia A. Branda.....	243
<b>Educación, Historia reciente y cuidado del otro: algunas reflexiones emergentes sobre problemáticas educativas contemporáneas. Rosario, Argentina, tras la crisis del 2001</b> José Tranier.....	257
<b>La formación docente en Ciencias Jurídicas: el análisis de los incidentes críticos en la enseñanza</b> Rebeca Anijovich   Graciela Cappelletti.....	273
<b>Evaluación y universidad. Las representaciones docentes</b> María Graciela Di Franco.....	295
<b>La enseñanza de la gramática inglesa en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires: Una mirada crítica desde la neurolingüística</b> Adolfo García.....	311
<b>El currículum que prescribe y que proscribe. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social</b> María Eugenia Hermida.....	327
<b>El análisis del discurso en la formación docente</b> Guillermo Cutrera   Silvia Stipcich   Ricardo Chrobak.....	347
<b>Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El caso de un docente de nivel secundario.</b> Orlinda Señorriño   María Martha Patat   Silvia L. Vilanova.....	365
<b>Evaluaciones y producciones de los alumnos de las carreras de Maestría y Especialización en educación superior de la UNSL referidas a la Enseñanza para la Comprensión en la Educación Superior.</b> Nelly E. Mainero   María Aiello   Jaquelina E. Noriega.....	387
<b>La gestión de la información científica en la Universidad</b> A. Marcela Coringrato   Gladys Fernández   Gustavo Liberatore   María Carolina Rojas   Ana María Sanllorenti   Silvia Sleimen   Andrés Vuotto.....	405
<b>Bios, poder y política. Una perspectiva desde el enfoque decolonial crítico de la Educación.</b> Graciela Flores.....	427
<b>El lugar de las historias de vida y la investigación biográfica narrativa en el campo de la educación. Entrevista a José González Monteagudo</b> Francisco Ramallo.....	447
<b>La heterosexualidad fuera del "Orden de la Naturaleza"; su ingreso en el "Orden del Tiempo", en la Historia. Un camino hacia una revolución epistemológica</b> Laura Proasi.....	459
<b>Un ensayo para educar mentes del futuro</b> Gladys Cañuelo.....	463
<b>La investigación etnográfica de Esther Hermitte investigada por Rosana Guber</b> Graciela Flores.....	466
<b>Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época</b> Karina Bianculli.....	469
<b>La Investigación en el campo de las Ciencias Sociales. Aportes de la Filosofía a la Investigación Educativa y la Formación Docente.</b> Jonathan Aguirre.....	475
<b>XIV Jornadas Interescuelas de Historia: enseñanza de la historia y políticas educativas.</b> Gabriela C. Cadaveira.....	481
<b>VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. "Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s)".</b> Verónica B. Ojeda.....	485
.....	490

<b>Editorial</b> .....	5
<b>Quando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica</b> Henry Giroux. Traducción: Laura Proasi .....	11
<b>Revisitando "viejos" textos latinoamericanos desde la "actualidad" de las Pedagogías Críticas. Claves para discutir líneas de continuidad o de ruptura</b> Luis Porta   Zelmira Álvarez .....	27
<b>Discurso hegemónico vs resistencia cultural. El caso del proceso de apropiación de las tierras en la Patagonia argentina en el contexto de formación del estado-nación</b> Sonia Bazán   Gladys Cañueto .....	41
<b>El nuevo cosmopolitismo, paz y aprendizaje intercultural</b> Katrín Goldstein-Kyaga .....	57
<b>Haciendo visible lo invisible en los encuentros humanos. Código, identidad y educación intercultural</b> María Borgström .....	69
<b>Sustentando la concientización por medio de la participación. Los jóvenes como co-investigadores sobre el uso de soportes digitales</b> Ana Graviz   Patrik Hernwall .....	85
<b>Minorías nacionales, conciencia nacional y proceso de aprendizaje intercultural entre docentes en formación en Suecia</b> Christina Rodell Olgaç .....	101
<b>De la educación intercultural a la educación crítica en diversidad cultural: DIVERSIDADES el Kit para los jóvenes de UNESCO</b> Gemma Carbó Ribugent .....	117
<b>Rupturas y continuidades en la formación docente: Una experiencia en las aulas del profesorado de inglés</b> Claudia De Laurentis .....	137
<b>Pedagogías de la formación docente y construcciones metodológicas: o sobre diferentes modos de configurar la formación de los docentes</b> José Yuni   Ana Griselda Díaz .....	157
<b>El territorio como producción cultural y como ámbito de reconfiguración de identidades. La interculturalidad en Cochabamba, Bolivia.</b> Jonathan Aguirre .....	185
<b>La filosofía de la educación en y para la formación docente inicial.</b> Cristina Sarasa .....	189
<b>II Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en Educación</b> Claudia de Laurentis   Jonathan Aguirre .....	195
<b>EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2015/2016</b> .....	200
<b>Editorial</b> .....	203
<b>When schools become dead zones of the imagination: a Critical Pedagogy Manifesto</b> Henry Giroux .....	209
<b>Revisiting "old" Latin-American texts from the "present time" of Critical Pedagogies. Key ideas to discuss lines of continuity and rupture</b> Luis Porta   Zelmira Álvarez .....	223
<b>Hegemonic discourse versus cultural resistance. The case of the Patagonian lands appropriation in the context of the nation-state formation period</b> Sonia Bazán   Gladys Cañueto .....	235
<b>The new cosmopolitanism, peace and intercultural learning</b> Katrín Goldstein-Kyaga .....	249
<b>Making the invisible visible in human encounters. Code, Identity and Intercultural Education</b> María Borgström .....	259
<b>Supporting Awareness through Participation: Young People as Co-Researchers on Digital Media Use</b> Ana Graviz   Patrik Hernwall .....	275
<b>National minorities, national self-awareness and intercultural learning processes among student teachers in Sweden</b> Christina Rodell Olgaç .....	291
<b>From intercultural education to critical education in cultural diversity: the UNESCO Diversity Kit for Youth</b> Gemma Carbó Ribugent .....	307
<b>Ruptures and Continuities in Teaching Training Courses: An experience in the classrooms of an EFL Teachers' Training Course</b> Claudia De Laurentis .....	325
<b>Teacher education pedagogies and methodological constructs: or about different ways to approach teacher education</b> José Yuni   Ana Griselda Díaz .....	345
<b>Territory as cultural production and as context of identity reconfiguration. Interculturalism in Cochabamba, Bolivia</b> Jonathan Aguirre .....	369
<b>The Philosophy of Education within and for Initial Teacher Education</b> Cristina Sarasa .....	373
<b>Report on the "II Conference on Researchers, Research Groups and Research Projects.</b> Claudia de Laurentis   Jonathan Aguirre .....	379
<b>MEETINGS, CONFERENCES, CONGRESSES 2015/2016</b> .....	386

## Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

### Rubros y Formato

**a) Investigación:** Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**b) Temas de Actualidad y/o Debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**d) Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

**e) Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

**f) Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

**g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo:** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar

### Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. N° 220. Diciembre.

### **Evaluación**

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

## Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a [sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

**Correo Postal:**

Bib. Doc. Alicia Hernández  
Servicio de Información Documental  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 Nivel +4  
7600 - Mar del Plata  
Pcia. de Buenos Aires  
Argentina

**Correo Electrónico:**

[sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de septiembre de 2016.