

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagan. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores](#).. 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#) 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

<u>Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis</u>	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
<u>Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)</u>	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
<u>La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela</u>	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
<u>El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales</u>	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

<u>La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente</u>	875
<i>Analia Mirta Palacios</i>	
<u>Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula</u>	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
<u>Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos</u>	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
<u>El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior</u>	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
<u>El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género</u>	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
<u>Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural</u>	944
<i>Rocío Gavrila</i>	
<u>Construyendo (de)formaciones en la práctica docente</u>	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
<u>Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo</u>	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
<u>Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade</u>	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

<u>La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo</u>	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
Entre discursos y prácticas educativas	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....	1091
<i>Verónica Walker</i>	
El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga , Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlíck, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Eliçalde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo

Héctor González¹

I

La construcción del SUTEBA se ha sustentado en la afirmación del trabajador docente -individual y colectivamente considerado- como productor de conocimiento: conocimiento sobre su trabajo de educar, sobre la institución educativa y sobre la educación. Desde esta convicción, la producción de conocimiento sobre el trabajo docente, sobre la escuela y sobre la educación fue una de las estrategias de lucha centrales con la que se planteó la defensa del trabajo y de la educación pública ante las políticas neoliberales. Al calor de esas luchas se fueron construyendo en el sindicato, espacios e instrumentos que recuperaran esas prácticas y las articularan en procesos colectivos de sistematización y elaboración de ideas y propuestas alternativas. Mucho de esa producción se plasmó en las leyes y en las políticas educativas públicas que se vienen dando en el proceso político abierto en el 2003 y pasaron a ser nuevas plataformas de lucha.

Aún cuando son innegables los avances que se han operado, se está aún lejos de que la letra de esas leyes y políticas se traduzcan plenamente en aulas e instituciones. Los errores o contradicciones que muchas veces se da en su comunicación e implementación, y las limitaciones materiales y de condiciones de trabajo que aún subsisten, determinan que muchos trabajadores de la educación no han podido todavía apropiarse de estas políticas.

Esta situación es tomada desde distintos sectores para instalar una mirada culpabilizadora sobre los docentes de la escuela pública, mirada que

¹ SUTEBA, Argentina. hjgonzalez@suteba.org.ar

es funcional al remixado discurso neoliberal que cuestiona por ineficiente el “gasto” realizado en la educación pública e intenta generar consenso para ajustes y mayor injerencia de la iniciativa privada.

Para el Sindicato se plantea un doble desafío: desmontar estas operaciones discursivas que responsabilizan a los docentes, pero, al mismo tiempo, encontrar los argumentos y estrategias para seguir construyendo con los propios compañeros docentes el sentido de la educación y de nuestro trabajo en el actual proceso de transformación nacional y latinoamericano.

Esta ponencia se propone recuperar concepciones y posicionamientos político-pedagógicos que fuimos trabajando en estos años de luchas y, a partir de allí, proponer algunas hipótesis a seguir explorando en los ámbitos de formación e investigación de la organización sindical.

II

Cualquier análisis del trabajo en las escuelas tiene necesariamente que ser enmarcado en el contexto más amplio de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que expresan los procesos de hegemonía que atraviesan hoy el país, el continente y el mundo.

El concepto de hegemonía, desarrollado por la teoría social crítica a partir de las formulaciones de Gramsci (Tamarit 2002), intenta dar cuenta de las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas, en particular aquellos que buscan la aceptación más o menos voluntaria de los sujetos dominados.

Nos parece particularmente productivo a la hora de analizar nuestro trabajo en las escuelas tomar algunas de las cuestiones sobre las que Raymond Williams (Williams, 1977) pone énfasis en su interpretación de la idea de hegemonía.

Una primera cuestión es que este concepto, según Williams, complejiza las formas de entender la dominación y devela la multiplicidad de cuestiones -mucho más de lo que usualmente se entiende como “ideología”- en las que se encarna el ejercicio del poder. Dice Williams (1977):

La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro

mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos– que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad.

El concepto abre la mirada abarcando no sólo el sistema conciente de ideas de los sujetos sino a “todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes”; es decir nos permite poner en consideración las formas de percibir, de sentir, de valorar, de imaginar el mundo.

Una segunda cuestión es que la hegemonía está operando en cada individuo desde que comienza a incorporarse a la vida social. En este sentido, plantea Williams algo particularmente interesante a la hora de mirar el trabajo educativo:

Lo que en la sociología ortodoxa es abstraído como “socialización”, es en la práctica, en cualquier sociedad verdadera, un tipo específico de incorporación. Todo proceso de socialización, obviamente, incluye cosas que deben aprender todos los seres humanos; sin embargo, cualquier proceso específico vincula este aprendizaje necesario a una selecta esfera de significados, valores y prácticas, que en la proximidad que manifiesta su asociación con el aprendizaje necesario, constituyen los verdaderos fundamentos de lo hegemónico (1977).

Finalmente, es crucial considerar el carácter procesual de la hegemonía: no es un estado acabado ni monolítico sino un permanente proceso que motoriza y enfrenta formas complejas y articuladas de dominación y resistencia. Al decir de Williams: “Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias”. La cultura -y la escuela es un ámbito cultural por excelencia- se convierte en “espacio de intervención y conflicto que resulta central en las formas en que se ejerce y se contesta el poder en los procesos de dominación”. Esta perspectiva procesual y esencialmente conflictiva puede arrojar luz sobre la no homogeneidad ni inmovilidad de lo que piensan, sienten e imaginan los docentes en las escuelas e, incluso, sobre las contradicciones, incoherencias, cambios, que se

dan en y entre las ideas y sentires de cada sujeto. Al mismo tiempo cuestiona las concepciones que ven a la escuela como espacio políticamente neutro o exclusivamente abocado a la reproducción de la dominación, y la complejiza como escenario de las disputas por la hegemonía.

Desde un concepto de hegemonía así entendido, la distancia entre las políticas educativas que se están implementando y su apropiación por parte de muchos docentes podría pensarse como un momento en el desarrollo de esa disputa. Todos los sujetos que trabajan en la escuela –en tanto sujetos sociales– estarían presionados –por multiplicidad de mecanismos– a identificar como propios ciertos significados, valores y visiones de la realidad que corresponden o son funcionales a los de los sectores dominantes de la sociedad. Pero también todos –por recibir, interpretar y responder a esas presiones a partir de sus particulares circunstancias de vida– ejercerían –conciente e inconcientemente– algún tipo de acomodamiento, distanciamiento, cuestionamiento, resistencia o confrontación con algunos de esos significados, valores o miradas. La distancia entre lo que piensan, sienten e imaginan muchos compañeros docentes en las escuelas y lo que plantean las políticas públicas deberíamos verla, entonces, como resultado de diferentes formas y grados en que se asumen, resisten o confrontan las presiones hegemónicas.

Sin duda son múltiples y diversas las presiones hegemónicas a las que, como cualquier sujeto social, están sometidos los trabajadores docentes. Desde la perspectiva de análisis que venimos construyendo en SUTEBA – que da centralidad a la categoría trabajo– es en su experiencia como trabajadores asalariados y, específicamente, en la que deviene de su trabajo en la producción social de la educación, donde deberíamos rastrear procesos de imposición hegemónica de impacto fundamental.

III

El trabajo tiene que ser analizado en tanto productor, creador, generador de todos los bienes materiales y simbólicos que satisfacen las necesidades de supervivencia y reproducción de las sociedades humanas, como condición de vida del hombre. Y no sólo media en el intercambio entre hombre y naturaleza, en esa interacción el hombre, mediante el trabajo, va produciendo su propia condición de humanidad; dice Marx: el trabajador “actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las

potencias que dormitan en él” (Marx, 1973). Pero el trabajo tiene también que ser considerado en su conformación histórica, bajo el modo de producción capitalista, donde asume la forma de trabajo alienado, fetichizado y abstracto. En todo trabajo es necesario ver estas dos dimensiones: como trabajo concreto y útil, que produce lo que Marx llama “valores de uso”, y como trabajo abstracto, como mero gasto de energía humana que es organizada por el capital con el fin de producir “valores de cambio” y su propia valorización.

Retomando la conceptualización de Marx y poniendo la mirada en la manera como el capital logra subordinar el carácter concreto y útil del trabajo a la producción de plus valor, Ricardo Antúnes plantea:

Como dice Marx, “el obrero se hallaba indisolublemente unido a los medios de producción, como el caracol a su concha” y cuando el capital rompe dicha unidad para establecer la separación entre trabajadores y medio de producción, entre el caracol y su concha, se profundizó la brecha entre la producción orientada a la atención de las necesidades humanas-sociales y las necesidades de auto reproducción del capital. Para seguir con la excelente metáfora marxiana, la reunificación del caracol y su concha, del trabajo con su pleno y autónomo control en el mundo de la producción social, es un imperativo central (2010).

Seguramente el análisis del trabajo realizado por Marx en el siglo XIX, en el contexto del desarrollo alcanzado en ese momento por el capitalismo y con centralidad en el trabajo industrial, requiere de revisiones críticas, precisiones y resignificaciones para poder ser utilizados en el análisis del trabajo de los docentes. Y probablemente hagan falta elaborar otras categorías que den cuenta de las particularidades que tiene este campo de la producción social que es la educación, entre otras: el tipo de producción y la naturaleza de sus “productos”; el lugar de los sujetos en los procesos de trabajo; el objeto de trabajo (el conocimiento); y, sobre todo, la relación con el Estado y con el espacio de lo público (Gonzalez, 2013).

Pero aún considerando estas cuestiones, es posible pensar que, en tanto el trabajo docente está organizado como trabajo asalariado, los docentes están sometidos, desde el comienzo mismo de su desempeño laboral, a esa brecha entre el trabajador y su trabajo de la que habla Antúnes:

la brecha entre su hacer y el “pleno y autónomo control” de la producción que, colectivamente, realizan; entre un hacer concreto y útil que, según Marx, tiene la posibilidad de desarrollar en el trabajador “las potencias que dormitan en él”, y un trabajo abstracto que “genera una subjetividad inauténtica, alienada y extrañada en el acto mismo de trabajo (2010).

En la producción de esa brecha entre “el caracol y su concha”, brecha imprescindible para lograr subsumir el trabajo humano a sus intereses, el capital ha utilizado como estrategia fundamental –y la actualiza permanentemente– apropiarse de las funciones de concepción y comando del proceso productivo y de control del proceso de trabajo. En este sentido, identificar los mecanismos, dispositivos y operaciones por medio de los cuales los trabajadores docentes son excluidos de la concepción y comando de la producción social de la educación y son controlados en sus procesos de trabajo es, seguramente, una vía privilegiada para develar los procesos de imposición hegemónica que operan en el trabajo docente.

Otorgar centralidad a la categoría trabajo en el análisis de la educación y de la institución escolar permite, por ejemplo, poner en el foco de atención algo que, desde otras miradas, suele aparecer en un muy segundo plano: el lugar de los instrumentos y medios de trabajo.

IV

Marx, en *El Capital* (Marx, 1973), señala, como elementos del proceso laboral, a la actividad orientada a un fin o sea el trabajo mismo, a su objeto y a sus medios. Por “medio de trabajo” entiende: “una cosa o conjunto de cosas que el trabajador interpone entre él y el objeto de trabajo y que le sirve como vehículo de su acción sobre dicho objeto”. En un principio esos medios son proporcionados directamente por la naturaleza “(por ejemplo, la piedra que arroja, con la que frota, golpea, corta, etc.)”, pero “apenas el proceso laboral se ha desarrollado hasta cierto punto, requiere ya medios de trabajo productos del trabajo mismo”. Además de las cosas –instrumentos– que median la acción del trabajo sobre su objeto, Marx incluye, también,

las condiciones objetivas requeridas en general para que el proceso acontezca. No se incorporan directamente al proceso, pero sin ellas éste no

puede efectuarse o sólo puede realizarse de manera imperfecta. ... Medios de trabajo de este tipo, ya mediados por el trabajo, son por ejemplo los locales en que se labora, los canales, caminos, etc.

La importancia adjudicada por Marx a los medios e instrumentos de trabajo puede dimensionarse en cómo los piensa en relación a la productividad del trabajo "... (la productividad) no sólo depende del virtuosismo del trabajador, sino además de la perfección de sus herramientas"- y en el papel que le asigna en los cambios en los sistemas de producción "En la manufactura, la revolución que tiene lugar en el modo de producción toma como punto de partida la fuerza de trabajo; en la gran industria, el medio de trabajo".

Pero Marx va más allá. Plantea: "Si se considera el proceso global desde el punto de vista de su resultado, del producto, tanto el medio de trabajo como el objeto de trabajo se pondrán de manifiesto como medios de producción". Es por esta condición de medios por los cuales una sociedad produce su existencia, que medios e instrumentos de trabajo –y fundamentalmente su propiedad– quedan ubicados como uno de los elementos clave en la organización de las relaciones dentro de esa sociedad. Según Infranca: "(Los instrumentos) es el campo de batalla en el cual se enfrentan las fuerzas motrices que, según la concepción marxiana de la historia, hacen la historia y son la historia. El instrumento es, por lo tanto, vehículo de historia" (Infranca, 2011).

György Lukács, un siglo después de la publicación de *El Capital*, retoma y desarrolla la conceptualización de Marx. Plantea que para entender el proceso de trabajo es necesario separar analíticamente dos actos o momentos que lo constituyen: la determinación de la finalidad y la investigación de los medios.

En el acto de trabajo hay una conciencia que pone un fin, una finalidad. Un proyecto intelectual -que eso es el fin o la finalidad- se convierte, por la voluntad de un sujeto, en realización material; la postulación pensada de una finalidad y la voluntad de realizarla transforma la realidad material, introduce en la realidad algo cuantitativa y radicalmente nuevo. Ahora bien, la clave para que esa finalidad pueda ser efectivamente realizada está en los conocimientos que sustentan los medios apropiados para la realización de ese fin. Dice Lukács:

La investigación de los medios para la realización de la finalidad establecida implica conocimientos acerca de cómo crear aquellos objetos y

procesos cuya puesta en marcha está en condiciones de realizar el fin propuesto... La creación de tales objetos y procesos supone entonces una investigación de la naturaleza (2005).

Un primer elemento a tomar de esta formulación es que está reconociendo a los procesos como medios para el trabajo, algo que en Marx parecía quedar acotado a las herramientas y a las condiciones objetivas necesarias para la actividad laboral. También en Marx esas herramientas parecen estar referidas, casi siempre, a un tipo de trabajo cuya finalidad es transformar algo de la realidad material, de la naturaleza. Lukacs va a plantear que cuando el trabajo es social, es decir se basa en la cooperación de varios hombres, para que esa cooperación funcione exitosamente debe haber una división de funciones entre los participantes individuales. Las finalidades de cada trabajo inmediato deben, entonces, ir precedidas de algunas más generales que determinen el carácter, el papel, la función etc. de las finalidades individuales; y ese distinto tipo de finalidad requiere la creación de otro tipo de instrumentos:

El objeto de esta posición secundaria no es, pues, ya algo puramente natural, sino la conciencia de un grupo humano; la posición del fin ya no tiene por fin transformar un objeto natural, sino la ejecución de una posición teleológica que, por cierto, ya está orientada a objetos naturales; los medios igualmente ya no son inmediatamente intervenciones sobre objetos naturales sino que quieren provocar tales intervenciones en otros hombres (Lukács, 2005).

Un segundo elemento a rescatar del planteo de Lukacs es que está ubicando, en la investigación/creación utilización de los medios, el punto en que el trabajo, ontológicamente, se relaciona con la generación del pensamiento científico y la producción de conocimiento. “La realizabilidad o el fracaso de la finalidad establecida depende de hasta cuál punto se ha conseguido, a través de la investigación de los medios, transformar la causalidad natural en una causalidad puesta en función de un fin”. Investigación que, según Lukacs, tiene:

una doble función: revelar lo que se halla presente en sí en los objetos,

sus propiedades, sus legalidades; y descubrir en esos objetos nuevas combinaciones, nuevas posibilidades de función, a través de cuya puesta en movimiento puede únicamente ser realizado el fin puesto (Lukács, 2005).

Es a partir de constatar esta relación de los medios de trabajo con la producción de conocimiento sobre la realidad, que Lukacs enfatiza el lugar relevante de los instrumentos no ya en el propio proceso de trabajo sino en el desarrollo mismo de la sociedad humana. Dice:

En cada proceso de trabajo concreto e individual, el fin domina y regula los medios. Pero cuando los procesos de trabajo son tratados en su continuidad y evolución históricas... surge una cierta inversión de esta relación jerárquica, seguramente no absoluta y total, pero sumamente importante para la evolución de la sociedad y la humanidad. En vista de que la investigación de la naturaleza, ineludible para el trabajo, está concentrada ante todo en la elaboración de los medios, éstos son los principales portadores de la garantía social de que los resultados de los procesos de trabajo han de ser fijados, de que habrá tanto una continuidad como, especialmente, un perfeccionamiento en la experiencia laboral. Por ello, ese conocimiento adecuado en que se apoyan los medios (herramientas, etc.) a menudo es más importante para el propio ser social que la correspondiente satisfacción de la necesidad (posición del fin) (Lukács, 2005).

Estas argumentaciones sobre la importancia de los medios e instrumentos en el hecho de trabajo contrastan con la poca atención que, en general, se les ha dado en los discursos sobre el hecho educativo. Más aún, expresiones como “instrumental” o “mero instrumento” suelen ser utilizadas para quitar relevancia o valor a aquello a lo que se le aplica. Probablemente haya que ver operando ahí, justamente, uno de los mecanismos fundamentales de producción hegemónica: la escisión de las dimensiones física e intelectual del trabajo, la jerarquización de lo intelectual y la consecuente desvalorización de lo “manual”, la separación entre teoría y práctica, etc.

Las expuestas son argumentaciones de carácter muy general que, por supuesto, van a requerir para su traslado al trabajo de los docentes de un desarrollo analítico que, por un lado, precise el significado y el alcance que

adquieren las nociones de medio y de instrumento en relación a las especificidades del trabajo educativo y, por el otro, los considere en términos concretos y contextualizados en la realidad de la educación argentina y en la actual coyuntura socio-política. Pendiente una indagación en profundidad sobre ambas cuestiones, es posible, a la luz de lo conceptualmente construido hasta ahora, esbozar algunas ideas que pueden orientar esa indagación.

V

En relación a la propia noción de instrumento, en los análisis de Marx y Lukács, y en general en la bibliografía sobre trabajo, el referente privilegiado parece corresponder a la producción material y la representación prototípica que subyace también es de naturaleza material (el hacha, el martillo, la máquina...). En la sistematización realizada en las Jornadas de Desburocratización del SUTEBA en 1988² se listaron 38 instrumentos “técnico-pedagógicos” y 93 instrumentos “administrativos” sin que aparezcan explicitados los criterios ni las categorías que se utilizaron en tal relevamiento y clasificación. El desarrollo de esas categorías y criterios requeriría tomar en consideración al menos dos cuestiones que parecen determinantes: el tipo de producción –y de producto– que supone el trabajo educativo y el tipo de objeto sobre el que se trabaja: el conocimiento y la cultura.

En el trabajo de los docentes lo que se produce no es separable de quien lo produce ni de quien lo “consume”, es decir que es condición de producción –por lo menos en un momento clave del proceso– la presencia del destinatario en el mismo proceso en el cual el trabajador está produciendo. Hay una “compactación” –simultaneidad pero a la vez imbricación– entre una parte sustancial del proceso de trabajo del trabajador y el proceso por el cual el destinatario se apropia de lo que aquel produce; compactación que implica, entre otras complejidades, que se establezca entre ambos su-

² La importancia de pensar en los instrumentos del trabajo a la hora de plantear una transformación de la educación y una dignificación del trabajo de los docentes, estuvo presente desde los comienzos del SUTEBA. En 1988, concluido el histórico paro de 42 días de la CTERA con la Marcha Blanca, se realizaron en todas las regiones educativas de la provincia las llamadas Jornadas de Desburocratización en las cuales delegados, directivos, inspectores y autoridades educativas se abocaron a identificar, analizar y redefinir los instrumentos utilizados en el trabajo, tanto los técnicos pedagógicos como los administrativos. Las Jornadas permitieron modificar e incluso suprimir algunos instrumentos de uso cotidiano en ese entonces y pusieron a la luz el papel relevante de los instrumentos de trabajo en el sostenimiento de rasgos del sistema educativo históricamente criticados: el autoritarismo, el centralismo, el formalismo, la desconexión con la realidad, la inercia, la falta de autonomía.

jetos una relación intersubjetiva con dinámicas difícilmente previsibles y planificables, lo cual requiere de medios y de la utilización de instrumentos –materiales y simbólicos– cuya identificación, clasificación y análisis difícilmente se ajuste a las categorías que circulan, por ejemplo, en el campo de la producción industrial. Estas dificultades a la hora de concebir los instrumentos en este complejísimo proceso de trabajo se ven seguramente acentuadas por la naturaleza simbólica que tiene el objeto de trabajo en la educación: el conocimiento y la cultura en un sentido amplio. En la interacción con lo simbólico todo sujeto pone en juego lo intelectual, pero también lo sensible, lo emocional, lo imaginativo. El trabajo de transmisión del conocimiento y la cultura requiere que docentes y alumnos se involucren subjetivamente con esos objetos, y esa movilización de la subjetividad no es espontánea, tiene que estar mediada por instrumentos específicos creados para esa finalidad.

Pero además, que en la producción de la educación una condición de producción sea la presencia de los destinatarios en el mismo proceso en el cual los trabajadores docentes están produciendo (lo cual no quiere decir que el proceso de trabajo del docente se agote en lo que realiza en presencia del alumno) tiene otra consecuencia importante a la hora de pensar en los instrumentos: el proceso de transmisión abarca cada uno de los momentos en que transcurre el encuentro de los sujetos en el espacio donde se localiza la producción –la escuela–, por lo tanto necesariamente tiene que haber instrumentos que medien cada uno de esos momentos de encuentro. La tarea de identificar los instrumentos del trabajo educativo tiene, entonces, que salir del ámbito del aula y tomar en cuenta lo que sucede en la totalidad del espacio y de la jornada escolar.

La otra cuestión a desarrollar es la contextualización de la fundamental afirmación de Lúkacs acerca de que los instrumentos portan la memoria del trabajo, “son los principales portadores de la garantía social de que los resultados de los procesos de trabajo han de ser fijados, de que habrá tanto una continuidad como, especialmente, un perfeccionamiento en la experiencia laboral”. Esta mirada ontológica es necesario desplegarla en sus determinaciones concretas, básicamente en la forma histórica que asumió el trabajo en el sistema capitalista, y en el lugar que el trabajo así configurado –y particularmente el trabajo educativo– tiene en la “continuidad” y perfeccionamiento” de este sistema.

El trabajo de transmitir sistemáticamente el saber elaborado e históricamente acumulado, fue conformado –desde los comienzos de la hegemonía del sistema capitalista en el mundo occidental y también en nuestro país– como estrategia fundamental en la constitución y legitimación de un Estado garante del nuevo orden productivo y social. El despliegue de circuitos diferenciados y diferenciadores –educación básica para la masa de trabajadores, educación media y superior para los cuadros técnicos y sectores dirigentes– implicó, según cada circuito, una determinada selección y organización de lo que se transmite y de las formas como se lo transmite. Pero en ambos casos el trabajo de educar, en la forma de empleo asalariado y regulado por el Estado, quedó subordinado a las necesidades del poder hegemónico en cada momento histórico y a formar una ciudadanía que no cuestionase las relaciones sociales impuestas. Esta finalidad fue, seguramente, la que orientó la investigación y creación de los medios e instrumentos necesarios para dar forma a los procesos de trabajo que materializaran ese fin. Con esos medios, instrumentos y procesos el Estado organizó y reguló la escuela pública argentina.

Más allá de la voluntad y de la intención de muchos trabajadores docentes que a lo largo de la historia de la educación pública presentaron resistencias a ser pensados e instrumentados para ejecutar esta subordinación, es posible pensar que los medios e instrumentos con que la fuerza laboral docente fue formada en tanto alumnos, muy similares probablemente a aquellos para cuya utilización fueron formados como docentes y seguramente los mismos en los que fueron socializados como trabajadores docentes en los lugares de trabajo, en cada uno de esos medios e instrumentos y en los procesos que se vertebran a partir de ellos, está inscripta, aún, la memoria de la finalidad con la que fue armado el sistema educativo y la memoria de los conocimientos y representaciones con los que se los creó.

Tomemos el pizarrón y la tiza –ejemplo prototípico cuando se piensa en nuestros instrumentos³. Desde mi historia personal como alumno, por lo menos, pensar en estos instrumentos me lleva a la imagen de un docente ubicado al frente de la clase –de pié y haciendo converger sobre él, de abajo hacia arriba, todas las miradas– que en el acto de tomar la tiza se dispone a entregar –¿“dar a conocer la palabra”?, ¿“iluminar?”, ¿concientizar?”–

³ Una de las consignas en los tiempos de la Marcha Blanca, donde la docencia salía por primera vez masivamente a ocupar la calle en tanto trabajadores, aludía a que éramos “los obreros de la tiza”.

un conocimiento que posee y que es transmisible por virtud de esa palabra, o definición, o descripción que va a ser escrita en el pizarrón; acto de escritura que al ser hecho, necesariamente, de espaldas a los alumnos refuerza la aparentemente íntima –¿y mágica?– relación del docente con ese conocimiento y refuerza también –en esa espalda que va ocultando parcial o totalmente lo que se escribe– la idea de acceder al conocimiento como un “descubrimiento”; un conocimiento descubierto ya por algún sabio y que el docente entrega simplificado, dividido en partes, secuenciado en un orden lógico para que, en el repetido contacto con cada una de esas unidades simples y en su adición, cada alumno vuelva a armarlo en su cabeza.

Aunque caricaturezca, esta imagen intenta dar cuenta que tiza y pizarrón fueron en su momento pensados como instrumentos desde ciertas concepciones acerca del conocimiento, del enseñar y del aprender. Y, también, desde ciertas representaciones sobre los sujetos:

- el docente como transmisor de un conocimiento elaborado y traspuesto didácticamente por otros, y que, además, socialmente ejerce el monopolio de ese saber;
- los alumnos considerados iguales en términos de homogeneidad (iguales puntos de partida, iguales formas de aprender, iguales motivaciones, iguales ritmos, iguales rendimientos, iguales puntos de llegada) y dispuestos a realizar las tareas de copiar, repetir y memorizar que llevan a ese conocimiento.

Por supuesto que, como todos los instrumentos, pizarrón y tiza pueden ser utilizados para otros fines, se les pueden dar otros sentidos, se pueden resignificar en otros contextos y pensando en otros sujetos. El problema es que ningún instrumento de trabajo opera aislado sino que está estrechamente articulado con muchísimos otros en un conjunto que, en definitiva, es lo que conforma y vertebra el proceso de trabajo. De ahí que no sea sencillo que de manera aislada y por un puro acto de voluntad individual, un docente pueda evitar que algo de la finalidad, de los conocimientos y de las representaciones de las que surgió un instrumento cualquiera –tiza y pizarrón en este ejemplo– se actualice cada vez que ese instrumento media en la enseñanza o en los distintos momentos del proceso de producción de educación y cultura que se dan

en una institución educativa. En esa actualización -que escapa a la conciencia y a la voluntad de quien utiliza el instrumento, hay producción de hegemonía.

VII

Se ha intentado argumentar que poner la mirada sobre la dimensión trabajo que tiene todo hecho educativo y, en particular, centrar el foco sobre los instrumentos y medios de trabajo puede ser un potente camino de indagación. En tanto en la institución educativa el trabajo -y por consiguiente sus medios e instrumentos- está concebido y organizado según la matriz dominante del “empleo asalariado”, esa matriz -materializada en medios e instrumentos- está seguramente presente y operando -con mayor o menor fuerza, con mayor o menor visibilidad- en cada uno de los momentos y ámbitos del proceso de trabajo institucional.

Dice Antunes:

(...) si podemos considerar al trabajo un momento fundacional de la sociabilidad humana, como punto de partida de su proceso de humanización, también es verdad que en la sociedad capitalista, el trabajo pasa a ser asalariado, asumiendo la forma de trabajo alienado, fetichizado y abstracto. O sea... es también un elemento central de sujeción, subordinación, extrañamiento y reificación.

El trabajo reducido a la realización individual de tareas parceladas y prescriptas; las capacidades, conocimientos, habilidades y energía vital del trabajador convertidos en mercancía; la vida del trabajador sujeta a su capacidad para desempeñarse en el mercado de trabajo; las relaciones humanas y su devenir asimiladas a la inexorable dinámica del mercado y sus “leyes”, constituyen parte de un armazón de conceptos, valores, formas perceptivas, representaciones del mundo, horizontes imaginativos, etc., que no son abstractos sino que tienen expresión, están “encarnados”, asumen materialidad, en la cotidianeidad de esos momentos, ámbitos, medios e instrumentos. Habría que indagar en esa cotidianeidad para poner a la luz cómo operan sobre el docente buscando sujetarlo, subordinarlo, extrañarlo, rectificarlo.

Poner la mirada sobre los instrumentos y medios de trabajo puede ser un potente camino de indagación de las dificultades de apropiación de políticas públicas que vienen a cuestionar e intentar transformar arraigados sentidos y

prácticas educativas.

En un contexto nacional y latinoamericano de transformaciones que tienen su génesis en las luchas que se dieron contra ese modelo neoliberal y que, en educación, se sintetiza en la demanda de efectiva realización del Derecho Social a la Educación, es necesario retomar la discusión sobre los medios e instrumentos de trabajo como estrategia fundamental en la disputa por un trabajo docente y una escuela firmemente inscriptos en ese proceso de transformaciones.

Bibliografía

- Antunes, R. (2010). La dialéctica entre el trabajo concreto y el trabajo abstracto. Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-44/la-dialectica-entre-el-trabajo-concreto-y-el-trabajo-abstracto>.
- Gonzalez, Héctor (2013). El concepto de complejidad como herramienta en la lucha político-sindical por la transformación del trabajo y la educación pública. II *Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*. Paraná. Recuperado de http://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red_estrado.pdf.
- Infranca, Antonino (2011). Trabajo, individuo e historia. El concepto de trabajo en Lukács. *Herramienta, debate y crítica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Herramientas.
- Infranca A. y Vedda M. (comp.). (2005). Lukács, György. Ontología del ser social: el trabajo. *Herramienta, debate y crítica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Marx, Carlos (1973). *El Capital*. Vol I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tamarit, José (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Williams, Raymond (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ed. Península.

Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa

*Israel Felix da Silva Ribeiro¹, Marcelo Alves Paraíso²
y Ana Paula Gomes de Souza³*

Introdução

Ao longo de sua trajetória histórica a Educação física (EF) se constituiu enredada às instituições médica e militar. Segundo Magalhães (2005), os militares foram os responsáveis pela formação dos primeiros mestres de ginástica no Brasil. Quando o método de ginástica alemão, influência do pensamento higienista e pautado no modelo biomédico, é substituído pelo método francês (década de 1930), corpo teórico de tal prática passa a se constituir estritamente pelo pensamento militar (Soares, 2002; Castelani Filho, 2010).

Assim, a referida disciplina, emerge no Brasil como uma ação que pode realizar uma assepsia social, aprimorando a raça do cidadão brasileiro de acordo com os padrões de limpeza, rosbustecimento e eugenia (Soares, 2002).

Para Betti (2002), no final do século XIX e início do século XX, formação do cidadão brasileiro se configura como um corpo forte, limpo e branco, “como desenvolvimento pleno da personalidade. A educação física vem somar-se à educação intelectual e à educação moral” (p. 73).

Nas décadas posteriores, especificamente a partir de 1930, a EF se

¹ UNIFOA, Brasil. israelfelixbm@yahoo.com.br

² UNIFOA, Brasil. marcelo.alves@ifrj.edu.br

³ UNIFOA, Brasil. anapaulagomesdesouza@ig.com.br

mantém enredada a um perfil anátomo-fisiológico em que a construção de um corpo forte, robusto, eugenico, seria sua principal preocupação, pois atrelada a política varguista desenvolveria um cidadão capaz de servir a pátria e a indústria. Nas palavras de Castellani (1999), tratava-se, pois, de “assegurar a formação, preparação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro” (p.21).

No final da década de 1960 a referida disciplina, influenciada pelo contexto nacional, busca no esporte a sua referência, como prática a ser desenvolvida no espaço escolar.

Em seu trabalho Schneider (2004), relata a visão dos editores sobre a nova configuração para a EF no Brasil. Na matéria por eles escrita com muitos elogios ao novo modelo é possível notar sua aceitação em relação as mudanças ocorridas no conteúdo desta disciplina (p. 44).

Considerando tal processo histórico, Betti (2002) afirma que: “é compreensível que a tradição educacional brasileira tenha situado, desde a década de 1920, a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares” (p.74).

Assim, o presente estudo emerge do debate atual no campo da Educação Física (EF) e busca discutir o currículo do referido campo do saber nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, na rede municipal de Barra Mansa.

É relevante salientar que a partir da década de 1980, a educação física brasileira passou por profundas transformações devido a influências do movimento crítico no campo da educação física (Coletivo De Autores, 1992). Este movimento se inspirou nas teorias críticas da educação e apontou uma série de mudanças relacionadas ao ensino da educação física na escola.

O movimento renovador se posicionava, naquele momento, propondo mudanças para a referida disciplina, onde o esporte “na escola”, cuja finalidade era a performance e a técnica, se transfigurasse passando a ampliar a participação dos sujeitos em sua formulação para o esporte “da escola” (Vago, 1996).

Diveros estudiosos argumentavam que a educação física se preocupasse mais com o desenvolvimento do aluno do que a preparação do aluno-atleta para o sistema esportivista (Bracht, 1992, Coletivo De Autores; Vago, 1996; Betti, 2002).

Embora o esportivismo já tenha sido superada por muitos docentes e es-

tudiosos, principalmente no debate acadêmico, ainda podemos perceber significativos reflexos desta prática na educação física brasileira na atualidade. Apesar da evolução do discurso, por meio das teorias educacionais, no cotidiano da escola esta mudança ainda não gerou os resultados esperados pelos pensadores da educação.

Como área do conhecimento, a Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não tratamos neste estudo de qualquer movimento, mas de uma concepção que percebe o esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros, como uma cultura corporal de movimento (Betti, 2002).

Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (Sousa, 2005). Diante desta problemática, cabe refletir: o ensino da EF ao privilegiar o caráter esportivista torna as aulas desmotivantes para o aluno? É possível pensar em outro currículo para a EF transformando a prática docente? A reestruturação curricular promoveria maior interesse e participação dos alunos nas aulas de Educação Física? Assim, partimos do pressuposto de que esta pesquisa possui relevância, a partir do momento em que se coloca como um espaço de debate, utilizando as práticas pedagógicas no/do município de Barra Mansa – RJ para problematizar conflitos e propor mudanças nas intervenções docentes. Como objetivo geral o estudo intenciona compreender as diretrizes curriculares da Educação Física e as práticas docentes para os Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Barra Mansa, desenvolvendo uma proposta de reestruturação curricular para os Anos finais do Ensino Fundamental.

Procedimentos metodológicos

O escopo metodológico a ser utilizado na pesquisa constituir-se-á a partir dos Estudos do Cotidiano (Oliveira, 2008; Alves, 2001; Ferraço, 2008), na tentativa de apreender as práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas escolas públicas de Barra Mansa.

Para Alves (2001) os mergulhos nos/dos/com os cotidianos exige quatro movimentos conforme disposto a seguir: O primeiro movimento apontado por ela é a necessidade de se fazer um debate sobre a forma de se olhar para a “realidade”. Para a autora para se mergulhar no cotidiano é necessário superar o modo moderno de percepção, “ver” o mundo, e passar para o que ela denomina

de sentimento do mundo, utilizar todos os sentidos para daí tentar compreender a realidade em que os sujeitos estão imersos: audição, olfato, tato, intuição.

Neste sentido, vamos tentar, por intermédio de entrevistas com perguntas semiestruturadas “escutar” o que os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Barra Mansa *pensampraticam* (Oliveira, 2012) no cotidiano das escolas públicas.

O segundo movimento diz respeito a compreensão que se deve ter a respeito das verdades da ciência moderna, até quando ela é apoio para se avançar e a partir de quando ela se torna o limite. Esse movimento nos remete a perceber que os conceitos e categorias nos auxiliam a perceber a realidade, mas também limita o nosso conhecimento do mundo. Portanto, sabendo dos referidos limites, a autora nos propõe um terceiro movimento que nos auxilia na ruptura com tal engessamento.

O terceiro movimento descrito por ela é o de ampliação das fontes. Segundo a autora é necessário beber em variadas fontes, para se atingir o objetivo de se mergulhar nos/dos/com o cotidiano. Beber em todas as fontes é trabalhar com as noções ao contrário das categorias, permitindo aberturas para o diálogos entre as teorias, campos do saber, metodologias, dentre outras possibilidades.

Por fim, o último dos quatro movimentos levantados por ela se refere a necessidade de se comunicar de uma nova forma, para se comunicar os novos trabalhos científicos que estão surgindo, novos achados, novos problemas, novas preocupações, segundo ela, para se chegar a todos é indispensável uma nova maneira de se escrever, o que a autora vai denominar de: “Narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2001, p.4).

Na tentativa de atingir o objetivo proposto, por meio da metodologia supracitada, utilizaremos três movimentos complementares: Primeiro, a revisão da literatura e a aproximação ao pensamento de Santos (2002; 2004; 2010), Certeau (1994), Vago (1999; 2006), dentre outros autores. O segundo movimento emerge da pesquisa documental no intuito de investigar o currículo oficial proposto pela SME para a disciplina de EF no município de Barra Mansa. Por fim, o terceiro movimento, a entrevista semiestruturada a ser realizada junto aos professores de educação física da rede pública do município de Barra Mansa, na tentativa de aprender indícios, pistas, sinais (Ginzburg, 1989) das práticas educativas dos docentes nos anos finais do ensino fundamental.

O esporte como referência curricular

Nos dias atuais, o esporte se tornou tema central nas aulas de EF e, de maneira geral, a ênfase das atividades relacionadas à cultura corporal de movimento (Vago, 2009), mas nem sempre foi assim, ao longo da história da EF outros conteúdos também já foram referência para a prática de atividade física, a saber as ginásticas (Soares, 2004).

Em um primeiro momento, elas são vinculadas à ortopedia. Seu discurso remete a uma correção da deformação. Aos poucos, esse pensamento vai dando lugar ao discurso vinculado à produção, à eficiência; desse modo, disciplinar já não é mais prevenir ou corrigir, agora é moldar.

Em uma sociedade moderna, impulsionada pela revolução industrial e o pensamento capitalista, a produção vai se tornar o objetivo de quase toda a ação humana, sendo assim, as práticas escolhidas são aquelas úteis a este modelo econômico.

Essa sociedade moderna vai requerer homens de iniciativa, vivos, portanto, será necessário empregar atividades que desenvolvam tais qualidades. Esta não era uma finalidade da ginástica que, naquele momento, estava voltada para a execução de exercícios calistênicos, logo, ela deveria ser substituída por uma forma mais dinâmica, tal como são os jogos, nos quais o que importa são os resultados.

Aos poucos, o esporte vai deixando de ser uma resistência à ginástica como centralidade das atividades físicas, para se tornar ele o eixo central das práticas corporais nas sociedades modernas. Cabe então fazermos um questionamento: que fenômeno é esse que mudou a prática de uma disciplina escolar e que impactou a vida de milhões de pessoas em todo o mundo? Quais são os interesses por trás desse modelo de prática corporal? Para responder a tais perguntas, teremos que fazer um mergulho na história europeia do século XVIII.

Nas palavras de Bracht (2003), o esporte moderno é uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgido no âmbito da cultura europeia.

O esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares, cujos exemplos mais citados são os inúmeros jogos com bola (Bracht, 2003, p.13).

Segundo o autor, a partir de 1800, houve um declínio das formas dos jogos populares que, pouco a pouco, vão sendo trocados por outras práticas corporais que são mais compatíveis com o novo formato de vida em uma sociedade que

está passando por um processo de urbanização e industrialização.

Não demorou muito para que os esportes modernos se espalhassem por vários países em todo o mundo. Em parte, pelo apelo e aceitação da população por esta forma de movimento, mas principalmente pelo apoio dos líderes desses países. Na América do Sul, a Argentina e o Brasil são dois grandes exemplos dessa política de massificação do esporte moderno.

A partir da década de 1930, nos governos de Perón, na Argentina, e de Vargas, no Brasil, o esporte vai se tornar, assim como o hino nacional ou a bandeira do país, mais um símbolo nacional. Tanto um quanto o outro tinham uma grande preocupação com a formação da identidade nacional em seus países. Sendo assim, o esporte teria uma relevância estratégica neste projeto, uma vez que atuaria como um mediador entre indivíduos e identidades.

No imaginário de cada cidadão, há um sentimento comum de pertencimento à sua comunidade –seja essa seu país, sua cidade ou seu clube–, que advém do compartilhamento de vários símbolos, como idioma, hino nacional, bandeira, e muitos outros, entre os quais podem-se citar os esportes. (Drumond, 2009, p. 399)

O esporte, nesse sentido de símbolo pátrio, vai se tornar uma poderosa arma de idealização política, sendo amplamente utilizada como propaganda do governo, que vai vincular as conquistas esportivas com o sucesso do regime. Um grande exemplo desse fato foi apontado nos estudos de Drumond (2009), em que o autor analisa fragmentos de um texto intitulado “Victoria”, publicado no Mundo Deportivo, 22 de março de 1951. Nele, o sucesso dos jovens argentinos, que haviam conquistado o primeiro lugar no quadro geral de medalhas do Pan-Americano de 1951, foi apontado como um grande feito do general Perón. Destaco abaixo os fragmentos do referido trabalho.

Os Primeiros Jogos Esportivos Pan-Americanos foram, para a juventude argentina, um motivo de legítimo orgulho, e para a cidadania, uma satisfação muito difícil de superar.

A juventude argentina venceu de forma inquestionável a todos seus oponentes no magno certame, e muito especialmente à delegação dos Estados Unidos, até agora imbatível em todas as competições de atletismo que haviam se apresentado.

Que poderoso milagre transformou a nossa juventude? Foi mudado o seu físico? Foi modificado seu temperamento? Foram transformadas suas idiosincrasias?

Nada disso.

Tudo se deve a apenas a uma coisa. Ao General Perón, condutor de seu povo e esportista por excelência. À frente de sua juventude, pôde mudar o espírito, sua mística e seu sentimento. (...)

Ele fez milagre, e com essa juventude que há cinco anos nem sequer figurava nos resultados finais das provas atléticas internacionais, bateu os campeões do mundo.

Os inumeráveis triunfos obtidos pela representação nacional simbolizam o ressurgimento de um potencial físico e uma força moral digna da Nova Argentina que o General Perón forjou. (Drumond, 2009, p. 103),.

Fica clara a correlação feita entre o sucesso no esporte e o regime, aqui mistificado na figura de Perón, denominado em seu país de “o primeiro Atleta”. No Brasil, Vargas não tinha relação tão próxima com o esporte, mas também soube utilizar bem essa importante ferramenta de propaganda ideológica.

De acordo com Drumond (2009), com ligações tão próximas ao esporte, ambos os governos procuraram exercer um controle mais efetivo sobre a organização esportiva nacional. No governo Vargas, já se discutiam projetos acerca da “oficialização dos esportes” antes mesmo da instauração do Estado Novo.

Conhecendo essa estreita relação histórica entre o estado e o esporte, não é de se estranhar que a escola, enquanto instituição oficial de transmissão de conhecimentos e valores, tenha utilizado o esporte de rendimento como referencial de prática corporal durante tantos anos e, em certos momentos, até mesmo figurado como base de uma pirâmide esportiva.

Neste contexto, o esporte leva para dentro da escola muito mais que os gestos motores dessas práticas corporais e seu caráter lúdico, mas também os códigos e normas das instituições que o organizam. Assim, temos a reprodução do esporte de rendimento dentro da escola.

Já na década de 1960, com o advento da Ditadura Militar, a Educação Física reformula seu papel social em detrimento da ideologia do “Milagre Brasileiro”, onde o esporte de rendimento adentra o espaço escolar na tentativa da fabricação de atletas para compor as seleções nacionais (Castellani Filho, 2006).

Lovisoló, em sua obra *Mediação: esporte rendimento e esporte da escola*, afirma que “nenhuma dessas “incorporações” deve ser realizada como mera cópia dos universos simbólicos e práticos de cada campo de produção cultural”. Sendo assim, já não cabe trazer o esporte com seus códigos para dentro da

escola, mas utilizá-lo dentro dos objetivos da intuição escolar.

Vago (2009) ressalta como deve ser tratado o esporte enquanto componente curricular. “Como prática da escola, a Educação Física assume o caráter específico desse lugar, encarnando-o. De outro modo, ela é um produto da escola: a ela pertence, por ela define-se, nela constitui-se e realiza-se” (p.).

Em outro trecho de seu texto, o autor apresenta outro aspecto negativo dessa primazia do esporte sobre outras práticas corporais. A predominante presença do esporte nos programas escolares de E.F. produz um efeito perverso na formação cultural dos estudantes: um analfabetismo em outras práticas corporais da cultura, como os jogos populares, as danças, a ginástica e a capoeira, entre outras.

Dessa forma, uma importante parte do patrimônio cultural de movimento é deixado de lado; assim, incorremos no risco de perder uma variedade de práticas corporais construídas ao longo da história humana, processo esse que já ocorreu a partir do surgimento do esporte moderno na Europa, quando deu início o desaparecimento dos jogos pré-esportivos modernos.

Esse fenômeno, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimentos, é descrito por Bracht (2003), onde o autor apresenta como exemplos os jogos populares da classe inglesa, entre eles jogos os com bola, e elementos da cultura corporal de movimento da nobreza. Essa forma de prática vai sendo lentamente abandonada, perdendo sua identidade original, que até esse momento estava ligada às festas da colheita, religiosas entre outras.

Pressuposto teórico

A EF recebeu, ao longo de sua história, uma série de críticas devido ao modelo esportivista adotado por ela; críticas que iam desde sua hegemonia em relação a outras expressões da cultura corporal, até um possível alinhamento com os interesses do sistema capitalista.

Este trabalho é uma tentativa de se superar essa fase pela qual vem passando a referida disciplina. Para isso eu poderia ter optado pela *Pedagogia crítico-social dos conteúdos*, que vai defender a ideia de que a escola deve trabalhar amplamente com os conteúdos. Mas, não o fiz.

Libâneo (2006, p.38), ao falar sobre a função da escola, diz o seguinte: “A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”.

Sendo assim, ao selecionar seus conteúdos, a escola deveria estar preocupada com o tipo de sociedade que ela está produzindo. *Aranha* (1996) destaca o papel mediador da educação no processo de transformação social.

Para justificar minha escolha, cito, ainda, Abrantes (2000, p.1): “Se não existe um único caminho, legítimo e verdadeiro, para os processos formadores, não sendo neutros, vale a pena apostar naqueles comprometidos com a emancipação, autonomia dos sujeitos”.

Partindo desta assertiva, o presente trabalho busca romper com tal modelo de EF, pois considera relevante investigar as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas nas escolas na tentativa de investigar se as ações permanecem reproduzindo tal perspectiva ou se já existe um movimento de superação do referido modo de educação corporal.

Entre as várias teorias de aprendizagem, a que mais se aproxima dos meus objetivos para este trabalho e da minha visão é a noção de conhecimentos em rede, a ideia central é buscar a aproximação à perspectiva de Nilda Alves (2001; 2005) e Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2012).

Nosso mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, dessas redes de fazeressaberes e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação. (Ferraço, 2007. P.84)

Essas autoras sofreram intensa influência das teorias pós modernas (Libâneo, 2005) (estudos culturais, teoria da complexidade, dentre outras), o que as permitiu fundar suas investigações nas diversas práticas socioculturais produzidas pelos sujeitos mundanos.

Cada um destes espaços/tempos são fios que formam e são formados por estes sujeitos que neles estão inseridos, daí a ideia de rede de subjetividades e tessitura de conhecimentos em rede.

Nas palavras de Oliveira (2012) os conhecimentos se tecem em redes que incluem as diferentes experiências cotidianas de modo complexo e imprevisível.

Processos que envolvem fios das diferenças culturais, das invenções dos deslocamentos, das múltiplas e singulares enunciações que acontecem com os sujeitos praticantes das escolas e que ajudam a produzir políticas de currículo e de formação de professores (Ferraço, 2012, p.269).

As autoras (Alves, 2001; Oliveira, 2012) acreditam que os conhecimentos disciplinares que possuem assentos no pensamento moderno, “devem ceder lugar aos conhecimentos tecidos em redes relacionadas à ação cotidiana”

(Libâneo, 2005, p. 34).

Ou seja, para buscarmos um melhor entendimento de uma realidade que é múltipla, enredada, imprevisível, singular etc. precisamos modificar nossos hábitos e modos de pesquisar e de “fazer a leitura” dos dados (Oliveira, 2008, p. 10).

Assim, pensar a partir desta ótica, requer reconhecer que o conhecimento se constrói socialmente, ao contrário do que concebe a razão moderna – acumula conhecimentos já produzidos, mas no sentido de uma tessitura que emerge das ações dos sujeitos ordinários, o que nos remete a ruptura com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (Alves, 2001).

Para Libâneo (2005), as autoras consideram que, o conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados. Com isso, são eliminadas as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. Nesta ótica, a escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (Alves, 2005).

Trabalhar nessa perspectiva de redes de conhecimento, é pensar o sujeito com toda sua complexidade, não como um objeto pronto, mas um processo dinâmico e inacabado, cujo os conhecimentos e possibilidades são trançados a partir das redes onde ele está inserido. Dessa maneira, a ideia de construção de conhecimento como algo rígido, pronto e pré acabado parece desmoronar.

Vem se interpor à noção anterior de cunho exclusivamente racionalista e cognitivista, permitindo que a compreensão acerca do processo de conhecer no ser humano inclua outras preocupações que comportam o sujeito em sua multidimensionalidade, bem como as redes as quais os enredam. Daí a noção de ‘tessitura do conhecimento em rede’ (Cupolillo, 2009, p. 14).

Segundo Alves (2001), “a escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras. Estes múltiplos conhecimentos transitam dentro dessas diversas redes de conhecimento nas quais os sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva de se valorizar os conhecimentos presentes em outras redes de conhecimento, que não só o conhecimento da rede escolar com seus conteúdos “legítimos”, vou me aproximar de Santos (2007), em ‘Para além do pensamento abissal’:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (Santos, 2007, p. 3).

Considerar a ótica do autor nos remete a perceber que se buscamos um processo de ensino que tenha como ponto de partida a aprendizagem significativa –aquela que possui uma relação com a vida cotidiana–, pois possui significado para os sujeitos, necessitamos romper com o distanciamento produzido pelos currículos oficiais que determinam conteúdos que não se relacionam com as questões culturais de alunos e professores(as) que estão no cotidiano escolar produzindo saberes. Está visão também é compartilhada por Cupolillo (2009):

Tendo como foco a corporeidade, esse trabalho tem por objetivo discutir acerca de outras formas de conhecimento que se plasmam no cotidiano escolar e que ficam invisibilizadas por não corresponderem ao que, classicamente, a escola considera ser conhecimento (Cupolillo, 2009, p.1).

Caminhar nesta direção, nos possibilita pensar na concepção de currículo que historicamente tem se reproduzido na área da Educação Física: Higienismo, Militarismo, Competitivismo, dentre outras diversas formas de abordagem que buscam impor hegemônica uma prática corporal: a Educação Física **na** Escola (Caparroz, 1997).

Contrapondo-se a esta perspectiva e nos aproximando da noção de currículo *pensadopracicado* (Oliveira, 2012) opto em me aproximar também da Educação Física **da** Escola, por entender que valoriza a produção sociocultural dos sujeitos que habitam este espaço.

Como dito anteriormente, a EF recebeu diversas críticas. Uma delas diz respeito a sua prática dentro de uma visão tecnicista. Uma educação física que segue os cânones do esportivismo, a busca pela técnica perfeita, o alto rendimento.

Os críticos cobravam que ela deixasse esse modelo de lado em prol de uma educação física popular, em que o esporte na escola daria lugar ao esporte da escola. O objetivo não seria mais a perfeição da técnica, mas o prazer do movimento. Nas palavras de Vago (2009, p.26), escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo.

Sendo assim a EF, não deve ser vista como parte do sistema esportivo brasileiro, como vem ocorrendo nos últimos anos. Nas palavras de Bracht (2003), as políticas públicas, levaram o esporte escolar em direção ao sistema esportivo nacional, o que Caparroz (1997) denomina de: Esporte **na** Escola.

Deste modo, prática esportiva, intermediada por uma ação pedagógica dos professores, deve atender aos interesses da comunidade escolar, uma educação física **da** escola. Pensando a partir desta ótica consideramos a “prática da escola, a Educação Física assume o caráter específico desse lugar, encarnando-o. De outro modo, ela é um produto da escola: a ela pertence, por ela define-se, nela constitui-se e realiza-se” (Vago, 1996, p. 34).

O autor ainda considera que, a escola é um lugar de produção de cultura. Sendo assim, cabe a ela, ao tratar do esporte, produzir outras formas de se apropriar dele. O autor denomina esse processo de escolarização do esporte: “A escola possui sim autonomia didática e organizacional para transmitir a cultura escolar gerada em seu próprio interior, dadas as suas especificidades como instituição” (Vago, 1996, p. 12).

Nas palavras de Lovisolo (2001): Significa que temos que dar ao esporte da escola um sentido diferente daquele que possui o esporte rendimento e que não devemos nem podemos subordinarmos inconscientemente à técnica pelo seu valor (p. 109).

Embora não possamos abrir mão desta importante construção cultural que adentrou os portões da escola (o esporte), devemos dar a ela um trato pedagógico e singular das escolas em que são praticados. Nesta linha Caparroz e Bracht (2007) mencionam a necessidade de superarmos a ideia de que vamos repetir a mesma aula em várias turmas, como se fosse possível desprezar as particularidades e a produção cotidiana que está enredada a uma rede de subjetividades em que não temos controle sobre elas, daí a necessidade de aproximarmos da Educação Física produzida singularmente, especificamente em cada turma, em cada escola: a Educação Física **da** Escola.

Resultados

Nos procedimentos metodológicos, citamos três movimentos que faríamos na busca por respostas aos nossos questionamentos. O primeiro, a revisão da literatura, demonstrou uma esportivização das práticas corporais nas aulas de educação física e uma certa hierarquização do esporte sobre

outros componentes da cultura corporal de movimento.

O segundo movimento, sobre a pesquisa documental no currículo oficial proposto pela SME para a disciplina de EF no município de Barra Mansa, reforçou, através da análise dos componentes curriculares dos documentos cedidos pela prefeitura do referido município, mais especificamente pelo departamento de Educação Física, a ideia da esportivização. Um aspecto a ser ressaltado é a convergência das práticas corporais dispostas em tal documento, pois o esporte se configura como a única referência de movimento: Atletismo, Futsal, Handebol, Basquetebol e Voleibol.

Por fim, o terceiro movimento, a entrevista semiestruturada com os professores de educação física da rede pública do município de Barra Mansa, ainda será realizada, assim que for recebida a autorização do comitê de ética.

Referências

- Abrantes, Wanda Medrado (2000). Formação De Educadores: Rede De Conhecimentos Em Rede.UFF.
- Alves, Nilda (2003). Sobre Movimentos Das Pesquisas Nos/Dos/Com Os Cotidianos.
- Alves, Nilda (2005). Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola; UERJ-.
- Aranha, M.L. (1996). História da Educação.2.ed.rev. e atual. São Paulo: Moderna.
- Betti, M. Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.
- Bracht, Valter. (1992). Educação Física E Aprendizagem Social. Porto Alegre. Editora Magister.
- Bracht, Valter. (2003). A Política De Esporte Escolar No Brasil: A Pseudovalorização Daeducação Física. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101.
- Bracht, Valter. (2005). Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução. 3.ed. — Ijuí: Ed. Unijuí.
- Caparroz, F. E. (1997). Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular. Vitória: CE-FD-UFES.
- Caparroz, F. E. (2007). BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas,

v. 28, n. 2.

- Castellani, Lino Filho. (1999). *A Educação Física no sistema educacional brasileiro Percursos, Paradoxos e Perspectiva*. Campinas.
- Castellani, Lino Filho. (2006). *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*. 12ª. ed. Campinas – SP: Papirus.
- Coletivo De Autores. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Cupolillo, Amparo Villa. (2009). *Sobre Sujeitos, Redes e Tessitura do Conhecimento no Cotidiano Escolar: A Corporeidade em Foco*, UFRRJ.
- Drumond, Maurício. (2008). *Nações em jogo: Esporte e propaganda política em Vargas e Perón*, Editora: Apicuri.
- Ferraço; C. E. (2007). *Pesquisa Com O Cotidiano*; Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95.
- Ferraço; C. E. (2012). *Gomes; M.A.O; Currículo, Formação Continuada E Hibridizações Culturais*, v.5, n.1, pp.268-277, Junho a Dezembro de 2012.
- Libâneo, J. Carlos. (2006). *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar - do livro Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Loyola, 21ª edição: junho de 2006.
- Libâneo, José Carlos. (2005). *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*,v.3.
- Lovisoló, Hugo. (2001). *Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. Movimento (ESEF/UFRGS)*, v. 7, n. 15, p. 107-117.
- Magalhães; C. H. F. (2005). *Breve Histórico Da Educação Física E Suas Tendências Atuais A Partir Da Identificação De Algumas Tendências De Ideais E Idéias De Tendências*; UEM.
- Oliveira, I. B. E Sgarbi, P. (orgs) (2007 a 2008). *Dossiê Cotidiano Escolar. Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES.
- Oliveira, I. B. (2008). *Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência*. ETD. *Educação Temática Digital*, v. 9.
- Santos, Boaventura de Sousa (1996). *Para uma pedagogia do conflito*. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Pp. 15-33. Porto Alegre.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2007). *Para além do Pensamento Abissal: Das*

- linhas globais a uma ecologia de saberes.
- Santos, Boaventura de Sousa. Por uma Pedagogia do Conflito. In FREITAS, A.L.S e MORAES, S.C. Contra o Desperdício da Experiência: a pedagogia do conflito revisitada .
- Schneider, Omar (2004). Entre a correção e a eficiência: Mutações no significado da Educação Física nas décadas de 1930 e 1940. São Paulo.
- Soares, C. L. (2002). *Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2ed. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C. L. (2004). *Educação Física: Raízes europeias e Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados.
- Sousa, E. S.; Lisboa, A. H. (2005). Brandao, M. G. C.; Alves, V. F. N.. Educação Física - Proposta Curricular - Ensino Fundamental 5ª a 8ª série. 1. Ed. Belo Horizonte: SEE/MG.
- Vago; T. Mauro. (1996). O “Esporte Na Escola” E O “Esporte Da Escola”: Danegação Radical Para Uma Relação De Tensão Permanente Um Diálogo Com Valter Bracht Movimento – Ano III-Nº5.
- Vago, T. Mauro. (2009). Pensar A Educação Física Na Escola: Para Uma Formação Cultural Da Infância E Da Juventude - Cadernos de Formação RBCE, p. 25-42.

El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro

Liliana Beatriz Ballesteros¹

Introducción

Desde mi rol de Inspectora de Educación Secundaria, al llevar a cabo la mediación entre la política educativa y el territorio, adquirí sumo interés en la apropiación que hacen los trabajadores de la educación de los distintos lineamientos prescriptivos, dado que en la puesta en acto de sus prácticas generan distintos matices en el cumplimiento de los mismos.

Es en ese sentido que este trabajo tiene el propósito de reconocer los principales ejes vertebradores que sustentan el trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro y su correlación con las actuales regulaciones. Así, en una aproximación metodológica cualitativa, llevada adelante durante los meses de abril, mayo y junio del presente año, me permitió identificar los distintos modos de percibir, experimentar y materializar las líneas de acción de la política educativa a través de las prácticas docentes desplegadas en el espacio áulico. En ese camino, los docentes se constituyeron en la unidad de análisis en esta investigación, entendiendo que si bien las leyes construyen hipótesis, generan condiciones, son ellos quienes en el territorio escuela, a través de su accionar, concretan u obstaculizan las prescripciones vigentes.

Para relevar información recurrí como instrumento a un cuestionario abierto cuyos destinatarios fueron directivos, profesores y preceptores que se desempeñan en escuelas estatales que atienden a una matrícula estudiantil

¹ Universidad Nacional de la Plata, Argentina. liliball62@gmail.com

perteneciente a los sectores socioeconómicos en condición de vulnerabilidad del Partido de San Isidro. Además, en forma paralela, utilicé técnicas de entrevistas en profundidad y de observación directa como mecanismo de triangulación de datos y de análisis de las consistencias e inconsistencias en los discursos de dichos actores institucionales, combinando las condiciones objetivas del trabajo docente con la propia subjetividad de cada actor.

San Isidro es distinto²

Para empezar, en forma sintética, delimitaré el escenario escogido para este trabajo: el partido de San Isidro, el cual se encuentra ubicado en la conocida Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. En sus orígenes, estas tierras se caracterizaron por la distinción de sus primeros pobladores, quienes pertenecían a familias de buen pasar. Al aporte de la fuerte inmigración europea, también se sumaron ya a mediados del siglo XX, numerosos provincianos y ciudadanos provenientes de países limítrofes (sobre todo, paraguayos y chilenos). Como consecuencia de diferentes procesos socioeconómicos vividos en la Argentina, este distrito alberga actualmente a doce villas de emergencia, siendo la más emblemática la conocida como “La Cava”, la cual sobrevive desde 1956 a pesar de los distintos procesos de urbanización puestos en marcha.

De esta manera, se construyó la fisonomía de San Isidro, caracterizándose por la divergencia socio-geográfica de sus distintos barrios: zonas residenciales lindando con villas de emergencias. Unas al lado de las otras pero nunca mezcladas. Dado que el fantasma de la “contaminación” se encuentra siempre latente, cada clase social tiene bien delimitado los espacios por donde transcurren sus vidas, se socializan y emerge su habitus³. Claro está que el mismo contraste exhibe sus escuelas: impresionantes infraestructura versus edificios carcomidos por el tiempo. Sucede que en San Isidro la educación formal se produce en contextos de desigualdad educativa puesto que se encuentra ligada

² Slogan que se constituyó en la marca registrada de la intendencia de Melchor Posse en San Isidro. Dado que con su hijo, Gustavo Posse, se han mantenido en el poder ejecutivo municipal por décadas, parecieran haber conformado una suerte de dinastía.

³ En términos de Bourdieu (2007/2010), la socialización es el proceso histórico y continuo de constitución de un habitus, siendo éste el sistema de disposiciones, esquemas de percepción, apreciación y acción que se estructura a lo largo de la vida de los grupos y a través del cual los agentes sociales reaccionan, responden y engendran. La noción de habitus implica el reconocimiento de que los agentes no están absolutamente determinados si son radicalmente libres en sus elecciones de las condiciones sociales.

a procesos y estructuras de diferenciación de oportunidades entre los diferentes sectores sociales. Por eso, no hay que atravesar sus puertas para saber a quiénes albergan sus muros, ya que como una huella macabra, producto de las políticas neoliberales practicadas en décadas anteriores, la educación se perfila como un bien posicional; esto implica que algunos ganan lo que otros pierden.

En esta coyuntura cobra vital importancia las estrategias que generan los distintos grupos para mantener o reducir las diferencias dentro del entramado social. Así, las familias pertenecientes a las clases más favorecidas envían a su progenie a instituciones educativas elitistas de excelencia, como mecenazgo que tienda a garantizar su propia reproducción social. Entonces, esas nuevas generaciones se concentran en circuitos educativos pertenecientes a la gestión privada, donde los costos de la cuota mensual constituyen un efectivo dispositivo de selección. Después de todo, en San Isidro la oferta educativa es muy amplia y variada al punto de que en la zona céntrica prácticamente se erige una escuela en cada cuadra. Funcionan *a la carta*, como los menús de un restaurant. Las hay para todos los gustos y, en función de las pretensiones, son los precios que uno debe estar dispuesto a abonar.

Las diferencias materiales entre los establecimientos privados y estatales son notorias. La infraestructura edilicia y la disponibilidad de recursos didácticos son las más nombradas en las entrevistas con los docentes. Una profesora, que tuvo oportunidad de trabajar en un instituto privado, realizaba la siguiente comparación:

- Yo pedía el material para tal día y ese día tenía en el salón la video y todo el material impreso; lo cual me facilitaba enormemente la tarea para trabajar con textos, con guías, con comparación con documentales, con películas. Yo iba a dar la clase y todo el resto se preocupaba la escuela de conseguir. En cambio, acá tengo que buscar la película, tengo que buscar los materiales, tengo que ver que los alumnos saquen las fotocopias o que los textos estén en biblioteca. Entonces, se hace muy difícil trabajar en estas condiciones. El otro día, para leer la novela –Tuya– de Claudia Piñeiro, que no está en biblioteca porque es algo moderno, creo que para 27 alumnos había 5 ejemplares: mi libro y 4 juegos de fotocopias (Profesor A).

Por su parte, el 63% del personal jerárquico entrevistado pone en relieve la potestad que tienen las autoridades de las instituciones pertenecientes a la DIPREGEP⁴ para seleccionar su propio personal. Porque cabe señalar que las escuelas de gestión estatal no gozan de esa autonomía. En el caso de la jurisdicción bonaerense, los docentes somos nombrados desde una dependencia externa a la propia escuela: la Secretaría de Asuntos Docentes, en función de listados conformados por el orden de mérito, según los antecedentes de formación (inicial y continua) y experiencia laboral de cada postulante. Claro está que las escuelas que atienden a los sectores sociales desfavorecidos son las más menospreciadas⁵, lo que conlleva que los docentes que toman puestos de trabajo en estos establecimientos no son los mejores meritoados en los listados antes mencionados, ya sea por poseer escasa antigüedad en el sistema, estudios superiores incompletos, título no docente, etc.; circunstancias que muchas veces se hacen visibles al momento de materializar sus prácticas pedagógicas en las aulas. Los propios docentes explican sus mecanismos de selección de los lugares de trabajo con estas palabras:

- Actualmente, todavía estoy cursando así que no estoy mucho en ese tema pero creo que primeramente priorizaría el lugar, por proximidad y comodidad; y tendría en cuenta, obviamente, qué tipo de alumno voy a tener en frente para evaluar si yo estoy dispuesto a cumplir o no con las necesidades de esos alumnos (Profesor B).

- Bueno, la ubicación es importante por una cuestión de desplazamiento... poder coordinar todo. [...] hay otras escuelas que las he elegido por su nivel, por el tipo de conducción y el proyecto que tiene la escuela; para mí eso es lo más importante. Es decir, qué perfil de alumnos quiere. Es lo que a uno lo entusiasma muchísimo. Para mí, el perfil de alumno que me parece adecuado es aquel que quiere una formación que le permita después seguir una carrera superior (Profesor C).

- Y, por ejemplo, me fijo mucho en qué tipo de escuela es. Yo quiero trabajar en un estado sano. No quiero estar haciendo de escudo en la puerta, por ejemplo, para que los chicos no se me escapen del aula. Que no afecte a mi

⁴ Sigla correspondiente a Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada.

⁵ El orden simbólico se hace presente en las escuelas a través de las limitaciones materiales y simbólicas que existen para el trabajo. (Martini, 1995).

salud. Entonces, si sale una escuela que no es muy buena, yo no la tomaría, salvo que se trate de una cuestión económica y lo necesite (Profesor D).

Entonces, las encuestas muestran que al momento de la elección de la fuente laboral, los docentes ponen en acción ciertos criterios de selección, a saber:



No es para menos. Justamente, un criterio de justicia educativa sería que, precisamente, los mejores profesores deberían enseñar en las escuelas conformadas por una matrícula estudiantil proveniente de los sectores socio-económicos en condición de vulnerabilidad (Veleda, Rivas y Medrazza; 2011), ya que son los que están mejor preparados para revertir las funestas condiciones de los contextos de desigualdad educativa. Y, sin embargo, parecería que ocurre todo lo contrario.

Y, aunque menos visible, algunos directivos de escuelas secundarias estatales contribuyen con su accionar a acentuar la segregación educativa⁶ que caracteriza a este distrito, al intentar seleccionar su público estudiantil, utilizando para ello lógicas discrecionales en los períodos de inscripción.

⁶ Para Veleda (2009) la noción de segregación se encuentra situada en el nivel de las escuelas y/o de los espacios locales y guarda continuidad con los conceptos de segmentación (Braslavsky, 1985) y de fragmentación (Tiramonti, 2004). Ligada a los procesos y mecanismos de reparto de los propios estudiantes entre las instituciones educativas, como así también a los recursos y ofertas que definirán las condiciones en las que los estudiantes serán recibidos en cada una de las escuelas, el término de segregación se caracteriza por realizar dos importantes aportes: 1) desde el punto de vista etimológico, su enunciado reviste mayor precisión y 2) alude también a la diferenciación social del territorio.

Por ejemplo, los servicios con más prestigio en el distrito y, por ende, los más demandados (generalmente ex colegios nacionales que pasaron a la jurisdicción bonaerense con la aplicación de la Ley 24.049/92) suelen implementar estrategias tales como exigir el pago de un determinado monto monetario destinado a la Asociación Cooperadora, solicitar el Boletín de Calificaciones para observar el desempeño escolar y en función de lo cual se determina el otorgamiento o no de la vacante, o realizar entrevistas de admisión. Aún en los establecimientos que atienden a estudiantes pertenecientes a los sectores socioeconómicos excluidos, me ha tocado intervenir en casos en donde excusándose en no tener cupos disponibles, un miembro del equipo de conducción niega la vacante a un estudiante por el establecimiento de procedencia, los años de desfase en su trayectoria escolar o situaciones de transgresión con la ley.

Resuelto el *filtro* oculto del acceso, le continúa la lucha por la supervivencia en el nivel. En mi recorrida por las escuelas secundarias estatales san isidrenses, que desarrollan su labor en contextos de pobreza, repetidas veces he observado que los Registros de Asistencia exhiben cómo los pibes *se caen* del sistema, sin ser esta circunstancia visibilizada por los responsables de garantizar la educación como un derecho social al interior del servicio. Son alumnos que se pierden en una línea casi infinita de *ausentes* escritos en tinta roja, semejante a la recta horizontal que dibuja un electrocardiograma en un paciente cuyo corazón dejó de latir. Los denomino los alumnos *zombis*⁷ del sistema. Sin embargo, pareciera que a nadie le importa, nadie los sale a buscar; menos aún, van a su encuentro.

Asimismo, el desgranamiento es más notorio cuando se hace el seguimiento de una determinada cohorte a medida que se asciende en los años del Plan de estudios. A modo de ejemplo, una lectura en diagonal del cuadro abajo presentado da cuenta de la evolución de las cohortes del ciclo básico (período 2010-2015) de una escuela secundaria ubicada a escasas cuadras de la estación ferroviaria de Acassuso. Obviamente, si cada alumno estuviera nominalizado, se podría apreciar que la situación es mucho más tétrica, ya que tanto en los segundos como en los terceros

⁷ Con este término hago alusión a los muertos vivientes del nivel secundario; no están de *cuero presente* en las aulas; su presencia en la vida escolar se limita al enunciado de sus datos filiatorios en los estados administrativos de la institución educativa.

años existieron procesos de absorción de estudiantes recursantes que aquí quedan invisibilizados.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1° año	111 alumnos	99 alumnos	91 alumnos	92 alumnos		
2° año		108 alumnos	114 alumnos	114 alumnos	86 alumnos	
3° año			100 alumnos	99 alumnos	76 alumnos	72 alumnos

El “ser” docente: Discursos y subjetividades

La tarea docente no puede pensarse en el vacío, ya que se trata de una compleja construcción socio-histórica en la que ha incidido profundamente los proyectos sociales, culturales y políticos, los cuales le ha servido de marco (Birgin, 2007) y la configura permanentemente. En ese sentido, un docente no nace, se hace. Y, según Birgin (2012:13), “las escenas y los escenarios en los que un docente se hace son variados y solo algunos de ellos, predecibles”.

El trabajo docente tiene mucho de ligazón. Enlaza (y se enlaza con) personas y a éstas con objetos. Porque al interior del aula, el docente se convierte en un mediador entre los bienes culturales y sus estudiantes, asumiendo la responsabilidad de construirse en puente temporal y espacial entre ambos. En ese camino, en el entorno institucional, entre adultos, niños o adolescentes y jóvenes, se entabla una relación que se pone en juego en la experiencia de una transmisión, relación que tiene la potestad de decidir la suerte de las significaciones transmitidas. Por eso, el trabajo docente se constituye en una puerta abierta para la imaginación y la reinención constante, dado que -apropiándome de las palabras de Debray: “Las puertas no se abren por sí mismas, sin porteros. Sin custodios, guías o protectores” (1997: 66).

Al hacer referencia al trabajo docente, no debemos perder de vista algunas cuestiones que condicionan su ejercicio. Mientras que en otras profesiones el ámbito de formación difiere del espacio en donde se pone en ejercicio, los docentes tenemos la particularidad de formarnos y llevar a cabo nuestras prácticas en el mismo escenario: las instituciones educativas. Como no somos tablas rasas, estamos marcados por la experiencia, nuestros principios éticos y políticos y por nuestra formación profesional y personal. Vale decir, en los procesos de construcción de la identidad docente⁸, intervienen tanto las configuraciones

⁸ Parafraseando a Birgin (2007: 268), “entendemos las identidades docentes como producciones siempre en proceso, incompletas, resultantes de la articulación de fragmentos y dinámicas diversas

precedentes; como también la historia personal, donde resultan componentes vitales la biografía como estudiantes, la formación profesional, como los saberes que devienen de la reflexión de las propias prácticas.

Justamente, estos saberes que nacen de la reflexión de las propias prácticas son a los que más acuden los docentes para poder lidiar con las complejidades de su tarea, según sus propias manifestaciones durante el trabajo de campo. La inmensa mayoría de los que conformaron la muestra, independientemente de su año de egreso del Profesorado, expresa que en su formación inicial no recibió las herramientas necesarias o suficientes que les posibilite realizar actuaciones más certeras sobre la difícil realidad en la cual se encuentran ancladas las biografías de sus estudiantes. Esto se debe a que, desde la didáctica general y las didácticas específicas, todavía muchos Institutos de Formación Docente preparan profesores para enseñar a estudiantes que otra fueron los *tradicionales* que habitaron las aulas de la escuela secundaria⁹:

- Mi primera experiencia fue en esta escuela. Yo vengo con una idea más tradicional de la enseñanza y la primera impresión que me llevé... hay alumnos capaz que estaban totalmente desinteresados o le importaban otras cosas y no, no era lo que yo esperaba. Hoy en día ya sé con lo que me voy a encontrar. Entonces, lo puedo abordar de otra manera (Profesor B).

De más está decir que a partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) y su correlato en la Provincia de Buenos Aires: la Ley 13.688/07, la obligatoriedad de la educación secundaria puso en “jaque” a la visión clásica del alumno del nivel secundario. Esta decisión política representó en los sectores de mayor pobreza un reconocimiento social y, sobre todo, un canal de integración en el tejido societario. Sin embargo, entre algunos docentes aún se percibe cierta resistencia o negación a este fenómeno, pareciendo que se obstinan en esperar que concurra otro sujeto (y no el que está asistiendo) en calidad de estudiante. En ese camino, es común que en las escuelas san isidrenses, donde es palpable la crisis en que se encuentran inmersos los es-

procedentes de distintos campos, prácticas y tiempos, cuya característica es la complejidad y la hibridación”.

⁹ Tengamos presente la matriz elitista que sirvió de marco a la escuela secundaria en momentos de su fundación.

tudiantes, quienes reproducen en el espacio institucional la violencia¹⁰ de la que son víctimas en sus hogares y/o barrios, que algunos profesores consideran que no han sido formados para ejercer en esos contextos y se sientan desbordados; otros, lejos de la visión de apóstol característica de la tradición normalista, hacen uso y abuso del régimen estatutario de licencias, obturando la continuidad pedagógica de su labor; pero en ambos casos, en vez de hacer lecturas críticas al respecto, aducen que los magros resultados logrados en los aprendizajes es culpa de los propios alumnos, tal como salta a la luz en los siguientes argumentos:

- [...] A los alumnos les cuesta mucho tener costumbres de estudio y orden en sus tareas. Esto trae aparejado bajo rendimiento (Profesor E).
- Creo que se perdió la exigencia. Como no está la exigencia tampoco ellos se ponen a estudiar (Preceptor).
- Porque no estudian y no consideran que los saberes de la escuela sean importantes para el día de mañana. Aquellos que ya trabajan y ganan su dinero, no tienen interés en continuar estudiando (Profesor F).
- Yo llevo ya 36 años en la docencia. O sea, una carrera bastante larga. Uno siempre desea tener buenos alumnos, aquellos que se interesen por aprender. Hoy son muy pocos los que tienen verdadero deseo de aprender... la gran mayoría viene a hacer lo que puede y a que se le regale la nota [...] (Profesor A).

Ya la hora de buscar culpables hay también un lugar para las familias:

- [...] también es la familia la que nos juega en contra como escuela, la familia está muy ausente. No digo todas, pero mayoritariamente están muy ausentes, como que noto que no están encima de sus hijos, viendo si están aprendiendo, si están cumpliendo con las tareas escolares, como que no influyen –me atrevo a decir- en su educación escolar (Profesor B).
- Y, bueno, la educación primero empieza por casa. Yo creo que no hay un acompañamiento de los padres (Profesor D).
- El rol que tendría que cumplir es acercarse más a la escuela y ver cómo

¹⁰ Para Tizio (2003/2005) la violencia de los alumnos en el espacio institucional surge cuando hay pérdida de la función educativa.

está el alumno, acercarse cada vez que se lo solicita, realmente, en tiempo y forma. Muchos se acercan después, sin ninguna cita previa o no vienen cuando se los cita; entonces, se pierde el hilo conductor por el cual uno los llamó; porque al venir en otros turnos, con otras personas que no conocen al alumno, se nos dificulta mucho. Y falta... no se nota a veces en los chicos; permanecen mucho tiempo solos en sus casas y después vienen a la escuela. Y cuando la escuela solicita por los padres, los padres responden que trabajan y no se hacen de ese tiempo necesario para acompañar a sus hijos en la escuela, que es fundamental (Directivo).

Obviamente, estas representaciones adultas, que surgen de calificaciones que etiquetan y prejuzgan, no sólo se constituyen en condicionamientos para los sujetos que aprenden, sino que también invisibilizan que la mayoría de estos pibes son la primera generación en su familia que transitan la escuela secundaria y, por ende, aún están construyendo el oficio de estudiantes de este nivel.

Afortunadamente, también en San Isidro hay docentes que, a pesar de las condiciones materiales y simbólicas que inciden negativamente en el continente de su trabajo, se esfuerzan por construir vínculos educativos potentes, pensando en estos adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y partiendo por el reconocimiento de sus saberes y capacidades:

- [...] Los alumnos de esta escuela traen su bagaje emocional importante y cuesta muchas veces traerlo al plan de estudios propuesto. Cuesta captarle el interés y darle de lleno lo que tenés que darle. Entonces, a veces hay que desviarse un poco y hablar de sus cargas, de lo que están viviendo. Pero, fuera de eso, es muy lindo trabajar con ellos [...] (Profesor B).

A su vez, las prácticas educativas se enmarcan en tradiciones y tendencias, que devienen de productos históricos y matrices de pensamiento y de acción, las cuales se construyen y se sostienen en la tarea cotidiana. De estas tradiciones y tendencias dependen las formas y dimensiones que adquieren estas prácticas, en virtud de cómo se conciben los sujetos, los objetos de conocimiento, los objetivos de enseñanza y la metodología en cada caso. Al respecto, pueden mencionarse como ejemplos la utilización del método simultáneo, el despliegue de prácticas conductistas, el protagonismo que aún

conserva el profesor en el desarrollo de la clase y la organización del espacio áulico. Pero hay una práctica que se está consolidando como tendencia y cuya incidencia resulta nefasta en las trayectorias educativas: considerar que el estudiante *debe llegar* con cierto bagaje de conocimientos previos y deslindarse de la responsabilidad frente a la ausencia de éstos. Un profesor de Inglés decía:

- Me pasa varias veces que tengo que aclararles que yo no soy profesor de español. Yo no vengo a enseñar español. Eso lo tienen que aprender con quien corresponda [...], y no los tienen aprendido. Entonces, es un gran impedimento ¿Cómo van a aprender una segunda lengua cuando ni siquiera saben la primera adecuadamente? (Profesor G).

Otra cuestión también de fuerte impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes es el alto ausentismo docente. A colación, quiero traer aquí una experiencia vivida al cierre del Primer Trimestre. Analizando los datos del PIC (Primer Informe de Calificación) de una escuela, relevo que la sección con mejor tasa de promoción correspondía a un cuarto año. Dado que la diferencia era muy notoria con respecto al resto de la institución, comienzo a estudiar este caso. Al cruzar los datos con la tasa de presentismo docente, descubro que en ese curso, de las 11 materias que comprende el Plan de estudios, solo un profesor había dado el 100% de las clases que le correspondía dictar (descontando feriados y suspensiones de clases por distintas causales), 7 no alcanzaban a cubrir el 75% y 3 apenas arañaban el 50%. Es decir, o se trataba de un curso con estudiantes autodidactas o los docentes, en pos de ocultar el carácter perjudicial que reviste la intermitencia en los procesos pedagógicos, habían flexibilizado los criterios de aprobación.

Por otra parte, un eje importante del trabajo docente es el desarrollo de los Diseños Curriculares como instrumento de acción al interior de las aulas. En la jurisdicción bonaerense, según el Marco General de la Política Curricular (Resolución 3655/07), los textos curriculares se fundamentan en la educación común con el propósito de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal de la educación. En consecuencia, todos los adolescentes, jóvenes y adultos de la provincia tienen el derecho de acceder a un conjunto de saberes considerados socialmente significativos, los cuales les

permitirán la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, como así también la incorporación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Ahora bien, resulta que el 90% de los profesores confiesan que en su disciplina no pueden cumplir con la enseñanza de toda esta plataforma de saberes comunes. Las justificaciones son diversas: que se tratan de diseños muy ambiciosos para la realidad de estos estudiantes, o son muy extensos y no alcanzan los tiempos, también aparece la asistencia irregular de la matrícula a atender, entre otras cuestiones. Pero ninguno de los encuestados puso sobre el tapete el gran ausentismo docente que, como ya explicitara, se trata de un mal que padece este territorio. Lo cierto es que, en definitiva, los profesores tienden a realizar operaciones de selección de los contenidos que conforman la oferta curricular, rompiendo así el mandato prescriptivo de una educación común para todos los habitantes de la Provincia de Buenos Aires.

Por último, la situación arriba planteada guarda correlación con otra cuestión que, combinadas, agudizan más aún el panorama de la segregación educativa y social en San Isidro: casi el 95% de los profesores y preceptores que conformaron la muestra (no así los directivos) consideran que los egresados de su escuela no han adquirido los conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral y/o para poder continuar satisfactoriamente estudios superiores; dos de los tres grandes fines de la educación secundaria.

Algunas Conclusiones

Bien es sabido que la escuela es uno de los espacios más relevantes para concretar la educación de las nuevas generaciones. Es más, para el público perteneciente a los sectores socioeconómicos en condiciones de vulnerabilidad de San Isidro, la escuela se convierte muchas veces en el único escenario donde tendrán la posibilidad de acceder a los saberes socialmente significativos que les posibilitarán una verdadera integración social. Por ende, es vital que esta institución refuerce su misión como espacio de distribución democrática de la cultura y los docentes, como sus principales transmisores.

Entonces, atendiendo que en las prácticas educativas los docentes encarnamos el currículum y la pedagogía, en un interjuego con nuestras creencias, saberes, valores y competencias, donde nuestras actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula que las

propias prescripciones vigentes; urge que desde las autoridades provinciales, regionales y distritales se trabaje para modificar en las escuelas secundarias estatales de San Isidro (y, sobre todo, en aquellas que se desenvuelven en contextos de pobreza) la inscripción simbólica a través de un proceso de reconstrucción de la subjetividad¹¹ estatal, para configurar una identidad anclada en lo institucional, interpelando ese espacio y la forma de ocuparlo como agentes del Estado (Abad y Cantarelli, 2010) y, en ese camino, generar un discurso que les dé sentido y legitimidad a las prácticas docentes y las oriente para que, en su puesta en acto, realmente se materialice la inclusión con aprendizajes de calidad. Sólo así se podrá dar institucionalidad a la escuela secundaria.

En ese marco, los docentes, como agentes del Estado y, por ende, garantes de la obligatoriedad de la educación secundaria en el territorio escuela, debemos partir por apropiarnos de la premisa de que todo estudiante tiene derecho a ser reconocido en su diferencia. Por lo tanto, no se puede tratar igual a aquellos que son desiguales. Porque una escuela inclusiva es aquella que tiene en cuenta las diferencias individuales y le aporta a cada uno lo que necesita, a la vez que lo integra a un colectivo.

Aquí cobra vital importancia no perder de vista que las familias pertenecientes a los contextos signados por la pobreza están escasamente provistas de capitales culturales y sociales. Además, son padres menos ambiciosos e informados. Por ende, todo colabora para que las pequeñas desigualdades iniciales se transformen en grandes desigualdades escolares (Dubet, 2005). Por otra parte, desde la escuela no se les puede exigir el sostenimiento de las trayectorias educativas de sus hijos sin enseñarles cómo hacerlo, ya que en estos padres prácticamente no existen vivencias construidas respecto al tránsito por el nivel secundario. Y, si no se hacen visibles en la escuela, no significa que ese estudiante debe dejarse de lado por falta de un adulto responsable. Todo lo contrario: implica que hay que redoblar la apuesta, incrementando nuestra presencia y fortaleciendo el vínculo educativo, ya que los saberes no se asimilan naturalmente; la educación es una construcción, un trabajo lento y progresivo que debe inscribirse en el acompañamiento. Claro está que el compromiso radica en movilizar la libertad de aprender. Entonces, los docentes no podemos quedarnos impávidos, colaborando en aprobar a aquellos que ya están destinados a aprobar.

¹¹ Entendida ésta como “forma de pensar, sentir y actuar capaces de ocupar o habitar un espacio, una institución, una organización, un territorio”(Abad y Cantarelli, 2010: 18).

No cabe duda de que si se pretende una educación secundaria obligatoria y de calidad es necesario generar las condiciones para implementar un modelo pedagógico que no sólo brinde mecanismos de atención a los desajustes entre las exigencias de la vida escolar y las posibilidades del alumnado, sino que también se preocupe por la materialización de los Diseños Curriculares como criterio de justicia educativa y para atenuar la segregación (social y educativa) existente en San Isidro. Solo así podremos revertir destinos que hoy se muestran como inexorables.

La escuela secundaria estatal debe ser entendida como una escuela para todos, adscripta a un horizonte de justicia donde nadie pueda ser declarado incapaz, acogiendo a todos al interior de sus muros, sin darse la opción de perder un solo estudiante y responsabilizándose del éxito de cada uno de ellos para evitar contribuir con el darwinismo socioeducativo. Este compromiso involucra a las instituciones, a la sociedad en general y, sobre todo, a los docentes. Ya basta de dudas. Es tiempo de una equitativa distribución del capital cultural en San Isidro. Es tiempo de creer, apostar e implicarse en esta batalla cultural.

Bibliografía

- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). Condiciones contemporáneas de la ocupación del Estado en la Argentina. En *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales* (pp. 17-33). Buenos Aires: Ed. Hydra.
- Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Birgin, A. (2012). La formación, ¿una varita mágica? En *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2007/2010). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico* (pp.85-105). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Debray, R. (1997). El doble cuerpo del “médium”. En *Transmitir* (pp.15-66). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- DGCyE. Resolución 3655/07 – Marco General de la Política Curricular.

- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Martinis, P. (1995). *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos.* (Tesis de Maestría). FHUCE. Montevideo. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/53051174/Los-procesos-de-construccion-de-la-identidad-docente-Pablo-Martinis>.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.
- Tizio, H. (2003/2005). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En *Reinventar el vínculo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (165-183). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Veleda, C. (2009): Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*. Número 1, 37-65. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Veleda, C., Rivas, A. y Medrazza, F. (2011). Fortalecer una docencia comprometida con la justicia educativa. En *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.* Buenos Aires: CIPPEC /Embajada de Finlandia-Buenos Aires/UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf

Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje

María Dapino¹ y Yamila Wallace²

Introducción

Este trabajo se desarrolló en el marco de una secuencia didáctica sobre el tema “Migraciones hacia Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX”³, llevada adelante en dos escuelas rurales unitarias de Educación Primaria.

Nuestro objeto de estudio es la enseñanza de un contenido específico de las Ciencias Sociales y el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje del mismo, pero en un contexto particular: el aula unitaria, donde niños de diferentes edades acreditados en diferentes años escolares comparten un mismo salón de clase.

Nos interesa analizar cómo se desarrolla en estas situaciones la *acción didáctica* entendida como lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende, –acción que es relacional (entre docente, alumno y saber), cooperativa y dialógica–, en el contexto del aula multigrado rural, donde conviven cronologías de aprendizaje diversas y otros rasgos institucionales que inciden en dicha acción didáctica (Sensevy, 2007).

El propósito último de esta investigación en curso es el de diseñar y

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mdapino@gmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. yami_wallace@yahoo.com.ar

³ La secuencia se desarrolló en el contexto del Proyecto de Incentivos a la Investigación “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales unitarias” (2011-2014) Directora: Mirta Castedo. Co-director: Isabelino Siede.

describir la acción didáctica en el aula unitaria rural, a la vez que producir una conceptualización específica para comprender la acción en tal contexto, como producto de la reflexión desarrollada en la planificación de las situaciones de enseñanza y su implementación, registro y análisis. En este trabajo, presentamos análisis preliminares de algunas situaciones didácticas de lectura y producciones realizadas por los alumnos.

Se consideran antecedentes pertinentes para esta investigación:

-Investigaciones en didáctica general y específica que abordan el trabajo docente en escuelas de aulas unitarias rurales (Terigi, 2008; Terigi, 2010; Castedo y otros, 2015).

-Investigaciones en didácticas específicas que abordan el lugar de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Torres, 2008; Torres y Larramendy, 2009) y los alcances y dificultades de los niños en la comprensión de textos expositivos y su conocimiento o desconocimiento sobre el tópico de los mismos (Aisenberg, 2005 y 2010; Aisenberg, Lerner y otros, 2008).

-Investigaciones en didáctica de la lectura y la escritura que analizan las condiciones didácticas que favorecen el desarrollo de clases donde el maestro y/o los niños leen textos informativos y que colaboran en la elaboración de interpretaciones más ajustadas que las que podrían realizar sin una intervención del maestro (Lerner; 2001 y Castedo; 1999).

La secuencia de estudio que se desarrolló fue acerca del tema general movimiento migratorio hacia Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y su implementación tuvo lugar en dos escuelas rurales unitarias de la localidad de Chascomús, Provincia de Buenos Aires, durante el año 2013. La secuencia estuvo integrada por diversidad de situaciones de lectura y escritura en torno al tema específico seleccionado y su contenido se organizó en 7 ejes, cada uno con una pregunta orientadora general que tenía el propósito de proveerlo de sentido. Así, la secuencia tuvo las siguientes preguntas fundamentales para cada eje:

Eje N°1: ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?

Eje N°2: ¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?

Eje N°3: ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?

Eje N°4: ¿De qué manera se emigraba de Europa y hacia la Argentina?

Eje N°5: ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?

Eje N°6: ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?

Eje N°7: ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época?

La propuesta consistía en desarrollar diferentes situaciones de lectura y escritura a partir de estas preguntas orientadoras. Las situaciones que se desarrollaron también fueron diversas: situaciones donde los niños escuchaban la exposición del maestro o la lectura de un texto, y también leían por sí mismos testimonios, textos explicativos, cartas, normativas; y escribían y/o dictaban al maestro epígrafes, las conclusiones arribadas, algunas notas para guardar memoria de lo estudiando, interrogantes que permitieran avanzar en la comprensión del tema que se estaba estudiando. Además, se analizaron diferentes fuentes utilizadas en el marco de las Ciencias Sociales, como fotografías, publicaciones, gráficos, cartas, testimonios, leyes y normativas y textos explicativos.

En todos los casos, las situaciones de aula fueron conducidas por los mismos docentes de las escuelas seleccionadas. Se trata de una investigación de tipo cualitativo y exploratorio cuyo desafío es *encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas* (en este caso de un área en particular, las ciencias sociales) *y de diferentes años a un mismo grupo de alumnos que cursan años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea* (Terigi, 2008). Específicamente, nos interesa analizar en esta oportunidad de qué manera la docente propone el juego didáctico y genera condiciones didácticas durante situaciones de lectura compartida para que sea posible que todos los niños y niñas de la clase avancen en sus saberes, en el marco de la diversidad de la clase.

Los datos analizados

Si bien la secuencia se implementó en dos escuelas diferentes, en esta oportunidad profundizaremos en el análisis de dos clases desarro-

lladas en una de esas escuelas, más precisamente en la de Irene⁴. Las situaciones de enseñanza que abordaremos son: lectura por parte de la maestra de testimonios de inmigrantes, que forma parte del segundo eje de la secuencia orientada por el interrogante “¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?”; y lectura por parte de la maestra y los niños de un texto explicativo, que pertenece al mismo eje. Finalizada esta última lectura, los niños procedían a escribir conclusiones parciales que daban respuesta al interrogante del eje.

Concluiremos este trabajo con un breve análisis de dichas escrituras a fin de acercarnos al tipo de comprensión que pudieron realizar los alumnos y alumnas luego de las lecturas.

El aspecto central en el que queremos focalizar aquí es el juego didáctico que se propone entre el maestro y los niños a propósito de enseñar y aprender un contenido, por tanto, ‘¿cuál es el juego didáctico que se propone y en qué medida este “juego” incluye a “todos” los participantes?’ es el interrogante que orientará este análisis. Los ejes que guían nuestro análisis son:

- a. Las intervenciones que realiza la docente para abrir las clases y comprometer a los niños en las lecturas.
- b. Las consignas de lectura del docente y sus sucesivas reformulaciones.
- c. Las contribuciones de los alumnos en el marco del juego propuesto o aquellas que tienden a explicitar el contrato didáctico.
- d. Las concepciones de lectura que se vehiculizan a partir de la propuesta de enseñanza y las intervenciones de la docente.
- e. Los contenidos del área disciplinar que se comunican.

La escuela

Irene es directora con grado a cargo de una escuela rural del Distrito de Chascomús (Provincia de Buenos Aires) desde el año 2010. La escuela no cuenta con la asistencia de profesores espaciales y es Irene misma quien comunica a los alumnos contenidos mínimos de Inglés y Plástica o Música.

En el año 2013, contaba con 8 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 2 en 1º año, 1 en 2º, 2 en 3º y misma cantidad en 4º año y 1 alumna en 6º año. De estos 8 niños, 7 formaban parte de 4 de familias, y una niña que no contaba con her-

⁴ El nombre se ha modificado para preservar la identidad.

manos en la escuela. Los padres de los alumnos son peones de campos cercanos a la escuela; uno de esos padres también fue alumno de esta escuela en su niñez.

La asistencia a clases era regular. La mayoría de los alumnos accedían a la misma en vehículo particular mientras que dos niños lo hacían a caballo. Si bien el camino de acceso a la institución ha mejorado con ripio, los días de lluvia no es posible acceder a la escuela.

El aula era amplia y luminosa, con diversidad de escrituras, fotografías y mapas exhibidos de manera sectorizada. También, contaba con un sector donde funcionaba la biblioteca y algunas computadoras pero sin conexión a internet. Las mesas y sillas eran móviles y estaban organizadas en general por ciclo escolar. Así, la distribución más habitual para los niños era cada niño sentado junto con un compañero de grado. Es decir, se trataba de un agrupamiento por año y por ciclo.

Las clases

Lectura por parte de la maestra de testimonios de inmigrantes.

Para el desarrollo de esta situación, se previeron, junto con la docente, algunas condiciones didácticas. Reseñamos aquí las más importantes:

El texto que se proponía leer era “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” extraído de Gálvez (2010). El docente lee en voz alta y los niños siguen el texto con la vista, luego se desarrollaba un comentario colectivo conducido por la docente y, por último, los niños dictaban a la docente qué escribir en un cuadro comparativo que se armaba a medida que se avanzaban con las lecturas de los testimonios de inmigrantes.

La pregunta general que orientaba la lectura de este testimonio era *¿Por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina?* Para guiar el intercambio posterior, se previeron las siguientes preguntas: *¿Quién era Hipólito? ¿Hipólito quería realmente venir a la Argentina? ¿Por qué pensaría “qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande? “Esa foto que aparece allí, ¿será de antes o de después de llegar a Argentina?”*. Asimismo, para este momento de la situación se tenía como criterio de intervención general el siguiente: Si aparecen comentarios sobre casos similares aportados por los niños, si ellos ponen el acento en la semejanza, tratar de hacer ver la diferencia y viceversa.

Nos interesa ver en el análisis que exponemos a continuación qué sucedió con el desarrollo de la situación.

Las intervenciones que realiza la docente para abrir las clases y comprometer a los niños en la lectura

Para construir el sentido del problema de lectura y crear la ficción del juego didáctico la maestra abre la clase presentando a los niños el material que se va a leer. Se puede advertir que algunas maneras de abrir la clase permitieron que los alumnos ingresaran al *juego didáctico*. Nos referimos a *juego didáctico* como un modo de caracterizar las interacciones entre docente, alumno y contenido donde el docente gana cuando logra que los alumnos produzcan sus propias estrategias para ganar el juego. Para que esto ocurra, es necesario que el alumno se haga cargo de su responsabilidad en el juego más allá de que quien tenga el rol de validar las estrategias ganadoras sea el docente (Sensevy, 2007). La complejidad adicional en estas situaciones es que en el mismo espacio físico hay niños con diferentes cronologías de aprendizaje y por ello el desafío para incorporar a todos los niños en el juego didáctico es aún mayor.

Veamos cómo abre la clase Irene quién “*presenta*” *el material que se va a leer*. En esta clase, los niños presentes fueron: Maia y Stefanía de 1º año; Ana de 2º; Santiago y Analía de 3º; Julieta y José de 4º, y Milena de 6º (la totalidad de alumnos estaba presente).

Fragmento 1

(La maestra se propone leer el testimonio “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” del cuadernillo de lectura y los niños siguen la lectura con la vista).

- Maestra: (...) Pero nosotros hoy vamos a hacer otra cosa diferente. Este es un cuadernillo, ¿de qué?
- Alumnos: De lectura.
- M: De lectura, van a ver que del otro lado, en la página 9, hay un cuadro con una foto, el primero.
- Al.: Hipólito Fernández.
- M: Hipólito Fernández, Hipólito...
- Al.: Dice por qué abandonó su país, y después dice de la otra del italiano Giuseppe Frisera.
- M: Ahora no vamos a ir ahí, solamente en este. Fíjense, hay una ima-

gen, hay un título que dice Hipólito Fernández y hay un texto. Primero vamos a trabajar con este José. Ustedes lo van a seguir con la vista. Van a ir siguiendo, yo se los voy a leer.

(...)

- M: Bueno, vamos a escuchar, si? Voy a apagar el teléfono porque sino alguien va a volver a llamar. (Lee) *Hipólito Fernández nació en 1891 en León una pequeña ciudad en el norte de España. Era el segundo de ocho hermanos y desde muy chico tuvo que trabajar en el campo junto con su padre. Francisco su hermano mayor se fue a probar fortuna a la Argentina. . Cuando Hipólito tenía 17 años su padre enfermó y poco después murió. Antes de morir llamó a Francisco y le dijo: eres el mayor de los varones que queda en mi casa, tienes que hacerte cargo de tu madre y de tus hermanos. Desde entonces Hipólito trabajó mucho más para ayudar a su familia. Dos años después Francisco lo llamó para que fuera a trabajar con él. Buenos Aires se había convertido en una ciudad pujante, podría prosperar y enviar dinero a su familia. Hipólito le dejó el trabajo del campo a su hermano Pegayo, le deseó suerte y se embarcó. “¿Qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande” pensaba. Venía de una aldea y tenía 19 años⁵. Bien, acá debajo dice...*

- Al.: (leen) *fuentes Historia de un inmigrante por Hipólito Fernández....*

- M: Ahí dice de donde se sacó esa historia, quién fue la persona que rescató esa historia. Entonces, ¿qué pasa con Hipólito?

(Varios niños realizan comentarios)

Observador: Hipólito está en esa foto de él grande. Ya cuando tiene la hija.

- M: Perdón, era una foto de niño.

Obs.: Probablemente de niño no tiene ninguna foto.

- M: Está bien, por el tiempo. Entendieron ¿lo que dijo? Hipólito es ese (señala al hombre mayor de la fotografía que acompaña el testimonio). Entonces, Milena dijo algo pero no la alcanzamos a escuchar.

(...)

En esta manera de abrir la clase, podemos observar que la maestra presenta la página a partir de informar de manera directa acerca de su estructura

⁵ Se indica en bastardilla texto leído, sea por parte de la maestra o de los niños.

y su contenido. Seguidamente, da lectura al testimonio y al finalizar lee la fuente de donde se extrajo. A continuación pregunta ¿qué pasó? y los alumnos no la dejan terminar de hacer la pregunta que empiezan a hablar superponiendo voces. Durante el intercambio acerca de lo leído, el observador repone datos de la foto que acompaña el texto. De esta manera, la docente presenta la lectura, brinda información de manera directa y no se invierte tiempo de la clase en “adivinar” o “inducir” datos de la misma.

Análisis de las consignas de lectura y sus sucesivas reformulaciones a lo largo de la clase

En este apartado nos proponemos analizar cómo la pregunta inicial que fue prevista para el espacio de intercambio de opiniones sobre el testimonio mantiene su sentido durante el desarrollo de la clase o bien se transforma en una consigna diferente. También nos interesa analizar qué concepciones de lectura se vehiculizan a partir de dichas transformaciones.

La pregunta de lectura prevista para el desarrollo de la situación ‘el maestro lee un testimonio y abre un espacio de intercambio’ es la siguiente: *¿Por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina?* La misma resulta general y global en relación al texto. Por pregunta global entendemos aquellas que posibilitan la construcción de ideas globales, explicaciones o relaciones, orientadas a tener una idea general del tema del texto. Se trata de preguntas muy diferentes a las de descomposición de un texto en informaciones puntuales, a las de “cuestionario–guía para la comprensión del texto” por partes donde la estrategia fundamental que se pone en juego es la de localización. Agregamos que la pregunta prevista para dar apertura al espacio de intercambio también se caracteriza por ser abierta, en tanto posibilita que el trabajo se inicie desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente (Aisenberg, 2005).

Veamos qué sucede respecto a los modos de sostener la pregunta de lectura abierta y global (propuesta en la secuencia didáctica) en los fragmentos de clases que se sucedieron.

Fragmento 2

(La maestra leyó el testimonio “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” y los niños siguieron la lectura con la vista, cada uno en su

cuadernillo de lecturas).

- Maestra: Ahí dice de donde se sacó esa historia, quién fue la persona que rescató esa historia (señalando la cita textual Gálvez; 2010: 279-280).

Entonces, ¿qué pasó con Hipólito? (Varios niños realizan comentarios).

- Observador: Hipólito está en esa foto de él grande. Ya cuando tiene la hija.

-M: Perdón, era una foto de niño.

- Obs.: Probablemente de niño no tiene ninguna foto.

- M: Está bien, por el tiempo. Entendieron lo que dijo él? Hipólito es ése (señala al hombre mayor de la fotografía que acompaña el testimonio). Entonces, Milena dijo algo pero no la alcanzamos a escuchar.

- Milena (6°): Hipólito trabajaba en el campo y falleció.

- M: ¿Quién?

- Milena: Hipólito.

- M: ¿Hipólito falleció? No.

- Al: El hijo mayor ayudó a su familia.

- M: ¿Y a quién llamó? ¿A Hipólito?

- Al: No, llamó al hijo mayor.

- M: ¿Y cómo se llamaba?

- Alumnos: Francisco.

- M: ¿Y dónde estaba Francisco, José?

- José (4°): en Buenos Aires

- M: ¿Y a qué había ido a Buenos Aires, José?

- José: a buscar trabajo.

- M: Sí, pero dice de qué fue a trabajar?

- Alumnos: No.

- M: ¿Y qué hizo Hipólito después?

- Al: trabajó y trabajó y darle plata a su hermano.

- M: Eso pensaban de darle plata. Y a quién le dejó su trabajo?

- Al: Al hermano Pegayo.

- M: Y hay otro dato que dice importante acá. ¿Cuántos años tenía cuando se vino a trabajar?

- Alumnos: 19 años.

- M: 19 años, muy bien. Ustedes fíjense que tienen todo el texto acá y después van a tener otra tarea en el cuaderno de escritura, van a tener

esto, parecido a lo que tengo acá.

(...)

- M: Bien, fíjense esto que yo les hice en grande ustedes lo tienen en el cuaderno de escritura, fíjense en la página.

- Milena: ¿en qué página?

- M: En la página 10 del cuaderno de escritura. Bien. Ese es el de lectura, en el otro. Bien. A ver.

- Al: Por qué vino a la Argentina, a quién dejó en su país.

- M: pero el cuaderno de lectura no lo podemos guardar porque lo vamos necesitar, vamos a ir trabajando juntos, no ustedes solitos. Primero vamos a trabajar juntos. A ver. Fíjense. ¿Cómo es la primera pregunta?

(...)

Luego de la lectura por parte de la maestra y de la pregunta ¿qué pasó? los alumnos comienzan a hablar del trabajo de Hipólito y del fallecimiento de su padre, y la docente comienza a dialogar a partir de eso con preguntas como: ¿a quién mandó a llamar antes de fallecer?, ¿a quién le dejó el trabajo Francisco?, ¿qué hizo Hipólito? y ¿cuántos años tenía cuando se vino a trabajar?

Seguido, la docente propone trabajar en la página 10 del cuaderno de escritura y comenzar a completar el cuadro entre todos. Veamos un fragmento de la clase en donde los niños y la docente completan el cuadro del cuadernillo de escritura de manera colectiva. Durante el completamiento del cuadro surgen dudas, por ejemplo, referidas a la sucesión de hechos cuando tenían que completar con quién vino. Para poder “salvar” estas dudas, la docente propone releer la parte del texto cuando el padre lo llama.

Veamos otro fragmento de la clase donde también la maestra releo pero con un propósito diferente.

Fragmento 3

- Maestra: ¿Se entendió lo que dijo Julieta? Los más chicos acá. ¿Entendiste lo que dijo Julieta? A ver, explicá de nuevo Julieta porque por ahí no te entendieron.

- Julieta (4^o): dejó en su país a su mamá y a sus seis hermanos.

- M: y de donde sacaste que habían quedado seis.

- Julieta: porque acá dice (lee) *antes de morir llamó a Francisco, era el*

segundo de los ocho hermanos. Eran ocho y si Francisco y él estaban en Buenos Aires quedaban seis hermanos.

- M: Bien. ¿Y qué más entonces?

- Julieta: A sus padres y a sus hermanos.

- Alumno: Yo puse a sus hermanos y a su madre.

- Al: Señó yo puse a sus hermanos y a su madre, ¿está bien?

- M: Entonces ¿a quién? Acá.

(...)

- M: Vos mirá lo que tenés que hacer vos.

- Julieta: Señó una cosita. Lo pusimos en ‘con quien iba a la argentina’ (refiriéndose al título que encabeza la fila del cuadro ‘CON QUIEN VINO A LA ARGENTINA’) vino solo nada más. Porque en la última dice por qué vino, para encontrarse con su hermano (refiriéndose a la fila titulada ‘¿POR QUÉ VINO?’).

- Analía (3°): No, para trabajar. Para enviarle dinero a su familia. Para ayudar a su hermano.

- M: A ver, a ver. Bien. Ahí se genera una discusión entre Analía y Julieta. Dice: ¿por qué vino? ¿Por qué? Ustedes escucharon. Leamos de nuevo el texto, vamos a ver. Les voy a leer desde esta parte donde dice: (lee) *“desde entonces Hipólito trabajó mucho más para ayudar a su familia, dos años después... Francisco lo llamó para que fuera a trabajar con él. Buenos Aires se había convertido en una ciudad pujante, había muchas posibilidades. Podrían prosperar y enviar dinero a su familia. Hipólito le dejó su trabajo de campo a su hermano Pegayo le deseó suerte y se embarcó.”* ¿Dice ahí en esa parte para qué venían?

- Alumnos: Para ayudar a su familia.

- M: ¿Pero cómo?

- Alumnos: En barco.

- M: No como vino, sino como podría ayudar a su familia.

- Alumnos: Trabajando.

- M: Trabajando y enviándole dinero, porque si no trabajaba como iba a hacer. Entonces, ¿por qué vino?

- Santiago (3°): Por un trabajo y para enviar dinero a su familia.

- M: Bueno, muy bien. Están de acuerdo con la respuesta que dijo.

- Santiago: no.

- M: ¿Qué querés poner Santiago?... Vino por un trabajo y para enviar dinero a su familia.

(...)

En este apartado podemos observar que se inicia la discusión a partir del número de hermanos de Hipólito Fernández que quedan en España y sobre los motivos por los cuales el joven migra hacia Argentina. Destacamos que ante dos interpretaciones diferentes explicitadas por las niñas (Julieta sostiene que Hipólito Fernández migra para encontrarse con su hermano, y Analía, para trabajar), la maestra relee un fragmento del testimonio. A lo largo de este pasaje podemos observar que tanto niñas como maestra tienen presente la pregunta inicial de lectura: los motivos por los cuales H. Fernández decide dejar su país y migrar hacia Argentina; pregunta inicial que es retomada por la misma situación de escritura de completamiento del cuadro con el interrogante '¿por qué vino?'. Es interesante ver cómo la docente inicia este fragmento de clase a partir de convocar a los niños más pequeños para que, aunque no participen explícitamente en la situación, estén atentos a lo que se discute.

Lectura por parte de la maestra de un texto explicativo:

Para el desarrollo de esta situación se previeron las siguientes condiciones y momentos:

- La docente recupera lo trabajado hasta el momento y contextualiza la lectura: *Hasta aquí estuvimos pensando y leyendo algunos testimonios que daban cuenta de por qué algunas personas vinieron a la Argentina desde diferentes partes del mundo. Ahora les propongo que leamos todos juntos un texto para tratar de ver si nos dice algo de lo que pasaba en Europa para que tanta gente decidiera abandonar el lugar donde vivía.*

- Lectura en voz alta de la docente, los niños siguen la lectura. El texto que la docente lee se titula ¿Por qué emigraron los europeos? Se trata de un texto elaborado ad hoc para la situación, con el fin de regular su complejidad para los niños y al mismo tiempo preserve el sentido del saber a transmitir desde el punto de vista de las ciencias sociales.

- Después de la lectura: Se previeron algunas intervenciones para el intercambio de opiniones: *¿Qué dice este texto que pasaba en Europa? ¿A alguna de las personas cuyos testimonios leímos, le paso algo de lo que*

dice este texto? ¿Qué partes de este texto nos ayudan a entender mejor los testimonios que leímos antes? ¿Ahora entendemos mejor por qué vinieron? ¿Qué nos dimos cuenta que no sabíamos antes de leer esto?

- Reelaboración de conclusiones. Avanzada ya el desarrollo de la secuencia, la maestra propone a los niños volver a las conclusiones provisionales a fin de revisarlas. La pregunta que orienta este momento es *¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar el lugar donde vivían?*

Irene destinó dos clases para el desarrollo de esta situación. En la primera, recuperó la pregunta que orienta el eje de trabajo (*¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?*) y los alumnos remitieron a los testimonios que habían leído escuchado leer a la maestra y luego leyeron en parejas la clase anterior. Después de ese intercambio, se destinó un momento de escritura a fin de registrar características de los testimonios leídos y algunas conclusiones. Seguido, la maestra nuevamente repuso la pregunta del eje y leyó en voz alta el texto explicativo para toda la clase. Hizo una lectura por párrafos explicando algunas frases, haciendo preguntas, retomando algunas ideas tales como Revolución Industrial y la revolución del transporte. La mayoría de los chicos siguió la lectura en su texto. Cuando terminó esta primera lectura y una alumna arriesgó alguna conclusión, la maestra comunicó a los niños que seguirían al día siguiente con las conclusiones, que volverían a leer el texto y avanzarían en intercambiar opiniones y en su análisis.

Al día siguiente, Irene retomó el texto explicitando a los niños que harían una relectura del mismo “para terminarlo, para explicar bien algunas cosas”. *Veamos cómo abre la segunda clase* donde se relea el texto *¿Por qué emigraron los europeos?*

Fragmento 1

Cantidad de alumnos presentes: 8 (Maia y Stefanía de 1° año; Ana de 2°; Santiago y Analía de 3°; Julieta y José de 4°, y Milena de 6°).

- Maestra: Abran en la página 12 del cuadernillo de lectura...no importa que ayer ya lo vimos y que estuvimos hablando, lo que pasa es que nos faltó tiempo para terminarlo, para explicar bien unas cosas. Yo lo vuelvo

a leer, ustedes vayan siguiéndolo. No importa que ayer ya lo leí, hoy vamos a leer otras cosas. Dice (lee) *¿Por qué emigraron muchos europeos? “Hacia 1780, en Europa, tuvo lugar la Primera Revolución Industrial. A partir de entonces la Primera Revolución Industrial el uso de máquinas facilitó la fabricación de algunos productos. La fuerza que movía estas máquinas era producida por molinos, por caballos o por personas.*

Los transportes eran movidos por animales, como las carretas o por la fuerza del viento, como los barcos a vela. A partir de 1830, 100 años después, ocurrió la llamada “revolución de los transportes” cuando se logró aplicar con éxito la energía de vapor a los medios de transportes terrestres y acuáticos. Los dos grandes protagonistas de esta revolución fueron el ferrocarril y el barco de vapor. Los viajes se hicieron mucho más rápidos, más baratos y, se podía transportar a más personas y mercaderías a la vez. El mundo se hizo más cercano porque las distancias parecían más cortas. Hacia 1850 nuevas fuentes de energía, como el vapor y la electricidad, se incorporaron en las industrias. Por lo tanto se elaboraban más productos, en menos tiempo y con menor costo. Los historiadores llamaron a este proceso “Segunda Revolución Industrial”.

(Los chicos siguen con la vista la lectura del texto)

- Maestra: Bien paro un poquito acá. No me voy al otro lado (se refiere a la próxima página), paro un poquito acá. ¿De qué está hablando en toda esta parte?

- A: De la revolución industrial

- M: De la revolución...

(La docente va anotando en el pizarrón palabras claves como cambios)

- A: Industrial

- M: Industrial. Se acuerdan que ayer ya hablamos un poquito de eso...

Vemos aquí que la maestra explicita la necesidad de volver al texto, de hacer “una nueva entrada” al mismo. Esta relectura está motivada, por un lado, porque es la primera aparición de un texto explicativo en el desarrollo de la secuencia y por el otro, por la densidad de información que el mismo comunica. Luego de leer una primera parte del texto, aquella referida a los cambios acaecidos durante la migración, la maestra inicia el intercambio con una pregunta global que posibilita a los niños explicitar opiniones en torno a una idea general del texto. Si bien

esta intervención favorece que los niños puedan explicitar sus primeras aproximaciones al texto, sus primeras ideas construidas alrededor de lo que el texto comunica, las intervenciones de la maestra luego se vuelven más locales generando, en cierto sentido, la descomposición del texto en informaciones puntuales, que no obstante son necesarias para la comprensión del contenido.

Fragmento 2

- Maestra: Industrial. Se acuerdan que ayer ya hablamos un poquito de eso. De qué quería decir revolución industrial, ¿se acuerdan?

- A: Sí.

- M: ¿De qué se acuerdan, a ver?

- Milena (6): Que la revolución significaba cambiar, avanzar.

- M: Revolución, ¿qué significaba?

- Julieta (4): Cambiar.

- M: Muy bien, revolución significaba cambios (*enfatisa cambios*).

- Julieta (4): Industrial, fábrica.

- M: Y la parte industrial.

- Varios: Fábricas.

- M: ¿Solamente de fábricas dice acá?

- Varios: No, de transportes.

- M: Bien, en los transportes también.

- A: Industrias, fábricas.

- M: Bien, fíjense, fíjense en toda esta parte del texto de qué cosas les está hablando?

(...)

- M: De los barcos.

(...)

- M: De qué más les está hablando?

- A: Del vapor.

- M: Del vapor.

(...)

- M: Bien de la electricidad dice acá, ¿qué pasó con la electricidad?

- A: No existía antes.

- M: Antes no existía. Y ¿qué habla acá?

- Santiago (3): Que en 1850 recién existió.

- M: Bien, la electricidad.
- Julieta (4): La electricidad y el vapor.
- Santiago (3): Vapor.
- M: Y el vapor también.
- Santiago (3): Los... como es... los ferrocarriles como es...
- Julieta (4): Ah! y en mil ochocientos, en 1780 las máquinas.

En el fragmento anterior vemos, por un lado la intención de la maestra de volver al texto a fin de recuperar qué es lo que allí se comunica pero por el otro, hay un cierto desgranamiento del texto que genera una pérdida del propósito de la lectura. De todas maneras, este efecto es producido también por la necesidad de “salir del texto” para explicar algunos conceptos centrales para la comprensión del mismo, como el concepto de revolución.

Ahora bien, a partir del avance en el intercambio, podemos ver que en varias oportunidades la docente puede articular mejor la pregunta global abierta que invita a los niños a intercambiar opiniones y reflexiones acerca del sentido del texto y la localización de informaciones locales. En este sentido, una primera afirmación que podríamos realizar es que la reformulación de la consigna inicial estaría vinculada a cómo se resuelve la tensión entre entender el sentido general del texto y la comprensión de sus partes.

Fragmento 3

- Maestra: Bien. Todas estas cosas produjeron cambios me dijeron ustedes, no? Entonces esos cambios ¿cuáles eran a ver Julieta?
- Julieta (4°): Se podían transportar más personas a la vez
- M: Transportes de personas, más transportes
- Santiago (3°): Más rápido
- M: Vamos a poner, transportar más personas
- A: Más cortos
- A: No, más largos
- M: Viajes más rápidos (*anota*) ¿qué más?
- Julieta (4°): Más baratos
- M: Más baratos
- Obs.: ¿Entienden por qué son más rápidos los viajes?
- Santiago (3°): sí porque, por el vapor y la electricidad van más rápido

- M: Bien, y qué otras cosas también
- Al: Las fábricas
- M: Piensen, piensen
- Al: Las máquinas
- M: Las máquinas piensen que a lo mejor en ese momento la gente para la ropa cómo se haría sin máquinas
- M: A mano, todo trabajo manual, cosiendo a mano
- Julieta (4°): las máquinas facilitaron la (*lee el texto*)
- M: La qué dice ahí
- Julieta (4°): la fabricación de algunos productos
- M: Bien, facilitaban la fabricación de productos (*anota en el pizarrón*)
Fíjense si por ejemplo existió la máquina de coser era más rápida que qué? era más rápida que qué la máquina de coser?
- Julieta (4°): Que la mano
- M: Que coser a mano todo un vestido imagínense la ropa de ese momento
- Santiago (3°): era larga
- M: bien, entonces más rápida la fabricación de los productos. Bien, entonces ¿esta parte de acá del texto de qué nos está hablando? (*Inés muestra el cuadernillo*) De los (*deja espacio para que los chicos completen*) (...)

Las contribuciones de los alumnos en el marco del juego propuesto:

Detener la mirada en las contribuciones de los alumnos nos permite avanzar en el modo en que ellos, en interacción con el maestro quien tiene el propósito de comunicar un contenido, ingresan al *juego didáctico*. Destacamos aquí dos contribuciones que consideramos fundamentales a propósito de la práctica de lectura de un texto y de la construcción del contenido disciplinar que el maestro tiene la intención de comunicar: por un lado, las vueltas al texto por parte de los niños, y por el otro, los modos de establecer relaciones intertextuales a partir de algunos tópicos que estos abordan.

Fragmento 4

(...)

- Maestra: Desempleo, estamos hablando de esto, lo que empeoró...
Bien, bien, entonces, hay algo que les está explicando acá (señalando el

texto de manera global)...

- Julieta (4°): Acá dice también dice (lee) *las persecuciones políticas y religiosas*

- M: ¿Qué son esas persecuciones?

- Julieta (4°): Como le pasó a... Enrique Dickman (refiriéndose a uno de los testimonios leídos la clase anterior).

- M: Bien

(Milena-6°- varias veces intenta intervenir pero no logra hacerse escuchar).

- M: ¿En todos los lugares había esa persecución?

- Julieta (4°): En Rusia, (lee) *en el Imperio Ruso o Turco*.

- M: bien.

- Julieta (4°): Persecuciones políticas

- M: Bien pero ahí dice algo, a ver? Cuenta algo más de esas personas que trabajaban en el campo, les cuenta algo más de esas personas...

- Milena (6°): Que se iban a otros países.

- M: ¿Por qué?

- José (4°): Por lo del trabajo.

- Julieta (4°): Como Giuseppe (refiriéndose a otro de los testimonios leídos la clase anterior).

- M: Perfecto, por el trabajo como Giuseppe...

(...)

El fragmento anterior nos permite ver cómo Julieta es quien vuelve al texto en dos oportunidades con un objetivo preciso: localizar dos informaciones específicas, una de las causas de la migración (las persecuciones) y el lugar donde esos acontecimientos se sucedieron. En este sentido, se trata de volver al texto en búsqueda de un dato puntual. Esta intervención es tomada de la maestra, quien a lo largo de la clase propone a los niños regresar al texto con diferentes propósitos, en busca de una justificación, o para explicar el sentido de un término o confrontar diversas interpretaciones de los chicos con el contenido del texto (Torres, 2008).

Asimismo, vemos cómo los niños, al tener oportunidad de intercambiar sobre la diversidad de las causas de la migración a partir de diferentes fuentes bibliográficas favorece que empiecen a establecer relaciones intertextuales.

En otras palabras, la posibilidad de estudiar sobre un tema a partir de diferentes fuentes (distintos testimonios y un texto explicativo) posibilita que la construcción de sentido y las diversas aproximaciones al contenido disciplinar estén dados por lo que se afirma en los textos, es decir, por “el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente” (Aisenber, 2005:25).

El intercambio entre niños de diferentes años

A lo largo de los fragmentos de registro de clase transcritos con anterioridad podemos advertir cómo los diferentes espacios de lectura colectiva constituyen situaciones propicias para ‘enseñar a leer en ciencias sociales’ porque “...promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose de manifiesto tanto sus logros como sus problemas de comprensión y, al mismo tiempo, porque permiten que el docente brinde a los alumnos la ayuda específica que necesitan para avanzar en la comprensión del texto” (Aisenberg, 2005: 24); asimismo, destacamos aquí las ventajas del plurigrado.

Fragmento 5

- Julieta (4°): Era como una migración interna.
- Maestra: Era como una migración interna, ¿pero qué pasaba? ¿Qué ocurría?
- Al: Había más trabajo.
- M: ¿en las ciudades?
- Julieta (4°): acá dice (lee), *se fueron a vivir a las ciudades. Y sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas.*
- M: entonces, se dan cuenta lo que dice? Se fueron a vivir a las ciudades y qué sucedió?
(Otros responden por lo bajo).
- Julieta (4°): (lee) *Y sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas*
- Analía (3°): (lee con dificultad) *se fueron del campo a vivir a las ciudades donde se concentraban las fábricas.*
- M: Ah! Porque a qué iban a las ciudades? Miren lo que descubrió Analía que se iban a las ciudades para trabajar en donde?

(Algunos niños responden por lo bajo).

- M: En las fábricas, habían crecido mucho las fábricas! mucho las fábricas pero dice el texto también que en las ciudades las condiciones de vida no eran buenas.

- Santiago (3°): ¿Por qué no eran buenas?

- M: ¿Porque había qué?

- Al: Máquinas.

- M: Sí, había máquinas pero qué pasaba con la población?

- Milena (6°): Eran muchos y capaz que no podían hacer muchas casas o...

- Julieta (4°): (interrumpiendo) No cabían.

- M: Entonces, aumentó la población en la ciudad, eh? Esto también es importante (escribe en el pizarrón)

- Julieta (4°): vamos a escribir todo el pizarrón.

- Al: ¿Vamos a escribir eso?

- M: Bien entonces ¿qué pasaba? Como la gente de campo tenía poco trabajo se vino a la ciudad ¿Y? la ciudad se llenó de gente!

- Milena (6°): eran muchos y no cabían. Todos tenían la misma idea.

- M: Claro porque todo tenían la misma idea.

(Diferentes niños hablan al mismo tiempo).

- M: entonces como todos se les ocurrió la misma idea, las ciudades se poblaron.

- Santiago (3°): eran un montón!

- M: y el trabajo en las ciudades, ¿habría para todos?

- Julieta (4°): no.

- Santiago (3°): no alcanzaba, algunos se quedaban sin trabajo y otros tenían.

- M: Bien entonces qué decidieron, qué pensaron esas personas?

- Milena (6°): Irse a otro país.

- M: Irse a otros países.

- Julieta (4°): y acá dice (lee) *Esto produjo que gran cantidad de europeos decidiera buscar un futuro mejor en otras partes del mundo. La falta de trabajo porque eran muchos.*

Se puede ver en este fragmento de clase cómo la docente otorga turnos de habla y destaca las contribuciones de los niños más pequeños haciendo “gestos de inclusión” que permiten que todos los niños se sientan habilitados a dar su

opinión y de esa manera se comprometan en la construcción de un sentido propio.

Las escrituras

El análisis de las escrituras de los niños producto de las actividades que se proponían luego de situaciones de lectura compartida nos permiten acceder a algunas de las ideas que los niños van elaborando durante la secuencia. Nuestro interés se centra en ver en estas escrituras qué huellas de comprensión de los temas podemos advertir en las diferentes producciones.

Por razones de extensión, presentaremos brevemente las escrituras que realizaron los niños como conclusión de lo aprendido una vez finalizada la lectura del texto explicativo. Las mismas fueron realizadas en parejas de niños con niveles de conceptualización relativamente próximos y, salvo en el caso de las alumnas de primer grado que contaran con una observadora que escribió al dictado de las niñas, el resto de las parejas lo hicieron solas. Durante el momento de la escritura, la docente interactúa con las parejas mientras escriben aportando ideas y promoviendo las interacciones entre los niños. En el pizarrón, han quedado disponibles las notas que realizó la docente durante la lectura:

REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

Cambios transportes más rápido y más barato

ELECTRICIDAD VAPOR

Trabajo en el campo

EMPEORÓ MÁQUINAS HACÍAN TODO

No había trabajo

Pobreza

Las escrituras que realizaron las parejas fueron:

“Dejaron su país porque había muchos trabajos que las máquinas hacían todo su trabajo, porque la plata no les alcanzaba y, por pobreza y hambre. Por la guerra, porque en la guerra se destruyeron muchas casas” Maia y Stefania (1°).

“Porque las máquinas ocuparon su lugar y las personas se tuvieron que ir a la ciudad y como no había muchos trabajos se tuvieron que ir a otro país, por la pobreza. Por la pobreza por la riqueza en otro país. Se entera-

ron porque otras personas le informaron” José (4º) y Santiago (3º).

“Los europeos decidieron dejar sus países por cuestiones de pobreza porque cuando comenzó a haber máquinas la mayoría de la gente no tenía trabajo” Ana (2º) y Analía (3º).

“Por las cosas que empeoraron es su país como aumento el desempleo, crecimiento de población de la ciudad, aumento de pobreza, por persecuciones políticas y religiosas, por mejoraciones industriales en la ciudad” Julieta (4º) y Milena (6º).

El texto que quedó en el pizarrón a modo de conclusión es:

“Porque las máquinas ocuparon su lugar y las personas se tuvieron que ir a la ciudad y como no había mucho trabajo entonces emigraron a otro país.

Porque la plata no les alcanzaba, por pobreza y hambre.

Por persecuciones políticas y religiosas.

Por la riqueza en otros países se enteraron porque otras personas les informaron.

Porque en la guerra se destruyeron muchas casas”.

¿Qué análisis podemos hacer de estas escrituras? En principio, todas las escrituras demuestran que los alumnos han comprendido alguna o todas las razones por las cuales los europeos decidieron emigrar. Es decir, todos parecen haberse beneficiados con la lectura del texto explicativo, aun los niños más pequeños que durante el intercambio no participaron de manera explícita. De hecho, las niñas más pequeñas ofrecieron en su texto más de una causa. Si bien es probable que ello se vincule con que trabajaron con una “escribiente” que pudo haber promovido dicha expansión, la forma en la que dictaron la idea hace suponer que lo han comprendido. Tal como se puede ver comparando los textos escritos por los niños y las notas del pizarrón que había tomado la maestra, todos los niños se comprometieron en la elaboración de las respuestas ya que en ningún caso se limitaron a “copiar de manera textual las notas” sino que hubo reelaboraciones.

En el caso de las niñas de mayor edad, la escritura demuestra una forma de enunciación más compleja, muy propia de los textos explicativos en ciencias sociales con el uso de nominalizaciones (“crecimiento de población, aumento de pobreza, persecuciones políticas, mejoraciones industriales”) que

revelan un alto grado de abstracción y garantizan la cohesión textual (Hall y Marín; 2011). Pero el beneficio para estas niñas más avanzadas no termina allí. Durante la puesta en común, la docente les solicita a estas niñas que expliquen ideas complejas a las niñas más pequeñas.

Fragmento 6

- Milena (6°): Nosotros habíamos puesto, como pusimos todo como una lista.
- Julieta (4°) Por persecuciones, por persecuciones políticas y religiosas.
- M: Los más chiquitos, ¿saben qué son las persecuciones políticas?
- A: No.
- M: A ver, ¿las chicas más grandes puede explicar que es una persecución política? Los demás escuchan.
- Milena (6°): Una persecución política es cuando un montón de gente persigue a uno cuando no están haciendo lo mismo que ellos.

Como sabemos por estudios clásicos, la construcción del conocimiento grupal beneficia también a niños que están más avanzados porque la necesidad de explicitar a otros el propio saber permite la objetivación de las ideas y por lo tanto una nueva vuelta a los saberes (Teberosky, 1982).

Conclusiones

En este trabajo, mostramos que es posible trabajar con niños y niñas de diferentes edades y cronologías de aprendizaje en situaciones de lectura compartida y que todos los niños avancen en sus saberes y en los conocimientos específicos de las áreas involucradas: Ciencias Sociales y Prácticas del lenguaje. Para que ello ocurriera, se generaron condiciones didácticas que lo hicieron posible: preguntas y consignas desafiantes, intervenciones de la docente que involucraran a todos los niños, análisis de textos diversos.

Precisamente, el diseño de estas situaciones didácticas y el cuidando en las condiciones de su desarrollo, resultó un desafío respecto a encontrar modos de enseñar contenidos progresivamente desafiantes para un mismo grupo de alumnos que cursan años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. Asimismo los fragmentos de clase transcritos nos permiten ver cómo todos alumnos se beneficien con las situaciones de lectura compartida, y que ello fue posible por el trabajo de la docente, por el modo en que ella propone el juego didáctico para posibilitar que todos los niños y niñas de la clase

avancen en sus saberes, en el marco de la diversidad de la clase.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, N° 3, 22-31, septiembre 2005. Buenos Aires. Argentina.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp.63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., & Olguín, A. (2008). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Ponencia en las X Jornadas Nacionales y I Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia*. Córdoba: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Castedo, M. (1999). Saber leer o leer para saber. En Castedo, Siro, Molinari: *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, M. y otros (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp.75 a 98). UNIPE: Editorial Universitaria, 1ª edición Marzo de 2015. ISBN 978-987-38050-1-1
- Gálvez, L. (2010). *Historias de inmigración. Testimonio de pasión, amor y arraigo en tierra argentina* (Pp. 279-280). Buenos Aires, Aguilar.
- Hall, B. y Marin, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M. M. García Negroni (coordinadora). *Los discursos del saber: Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del calderón.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* México: FCE
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica, Agir Esemble L'acction didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue française de pédagogie*, n° 160, 174-177.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de la escritura a través de la interacción

- grupal. En *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Sihlo XXI.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la *Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010. Recuperado de <http://www.lapampa.edu.ar:4040/bicentenario/index.php/acciones-educativas/ciclo-de-cine-y-conferencias/cronologiasdeaprendizaje.html>
- Torres, (Diciembre 2008). Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 29, N° 4, 20-29. Buenos Aires. Argentina.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2009). El papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento histórico. *XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia*, 28-31 de octubre. San Carlos de Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Centro Regional Universitario Bariloche. Ponencia aceptada publicada en CD-ROM de las Jornadas.

Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente

José María Vallina¹

Introducción

En este artículo abordamos las diversas problemáticas que giran en torno al trabajo y a la constitución y desempeño del oficio docente, partiendo del análisis de la disyuntiva entre vocación y compromiso. Analizamos los requerimientos a la labor de los maestros y a su personalidad, que es cuestionada en forma constante, lo cual suele repercutir negativamente en la subjetividad de los docentes en general (aunque con acento en la Educación Física) y en el desempeño de sus tareas. Situamos a la escuela en el declive de la modernidad, donde junto a otras instituciones que se articulaban entre sí, para sustentar la labor pedagógica del formato escolar, que se hallan hoy en crisis o vías de reconfiguración. Y dado que los problemas objetivados afectan la subjetividad del docente, su salud y el disfrute de su labor; exploramos en la línea Foucaultiana una introducción al cuidado del sí, como forma de soslayar la vulnerabilidad que implica nuestra profesión, a la vez que como vía para resignificarla.

El trabajo docente ¿vocación o compromiso?

Hay algo que nunca nadie nos contó, parecía tan fácil... el bello arte de enseñar. En el trabajo docente, no alcanza con poseer un título, hace fal-

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lalovallina@yahoo.com

ta algo más. “El oficio es la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer” (Dubet, 2006), pero si uno no puede mostrar y demostrar lo que uno hace está en problemas (Antelo, 2010), al tiempo que “la escuela transmite un saber que no produce” (Terigi, 2007). Esto deviene en que la dificultad de poder objetivar y hacer visible nuestra labor, lleve a numerosos cuestionamientos sobre la misma, tanto por el docente mismo como por el conjunto de la sociedad. No se sabe a ciencia cierta que alcance tiene nuestro trabajo o hasta dónde llegamos con la transmisión de conocimientos, hay una discrepancia constante entre los logros que se perciben y las expectativas existentes, no hallamos una ponderación social y afectiva acorde a la que esperamos por nuestra labor. Así vemos que existen más dudas que certezas acerca de nuestro trabajo, la personalidad del docente es requerida y cuestionada a la vez, esto genera descontento y disconformidad, tanto desde una vereda como de la otra. Aparece el cansancio, la fatiga y el deseo de correrse, que se entremezclan con el afecto, la pertenencia, y la gratificación personal. A su vez hay cierto orgullo por la obra, aunque esta es de carácter incierto, subjetivo y variable. Hay una mezcla de encanto y desencanto. Surge la pregunta ¿Vocación o compromiso? (Antelo, 2010).

El Compromiso requiere que una persona se involucre como tal, mediante un acuerdo y una promesa, sea ésta o no explícita y tácita. A la vez que supone una obligación y un pacto, esto puede ocurrir de forma voluntaria o involuntaria, lo cual puede diferir en el grado de compromiso que la persona alcance con aquello que se compromete. El compromiso con otro o con algo supone entrega y a la vez que requiere de cierta reciprocidad, como cierta ida y vuelta que sustenta la relación, ya que si no se encuentra una mutua necesidad de su existencia, en cuanto a requerimiento, deseo o pretensión, este tiende a disociarse, o desaparecer. Es importante que haya confianza y reconocimiento, a la vez que se establece mediante un vínculo y el respeto. El compromiso puede ser con otro o con una actividad u oficio, o con ambos.

En la docencia hablar del mismo implica una necesidad imperiosa de conectar los principios del oficio, con los habitantes de la escuela, sean estos alumnos, padres, docentes, demás agentes escolares y la comunidad. El compromiso en cuanto involucra a la personalidad de la persona, suele provocar cansancio psicológico y también agotamiento, lo cual puede recaer en una falta o disminución en el mismo. Pero la enseñanza no es sin compromiso en

tanto que implica un dar algo y esperar algo del otro, no es darle lo que no tiene, sino esperar de él algo de lo que sí tiene.

Para definir la “Vocación” me basare en dos concepciones. La primera es comúnmente asociada al llamado divino, irreversible y sagrado, que presupone una abdicación ciega de un sujeto, a una causa o profesión, donde este se olvida de sí mismo y se abandona completamente en pos de la creencia de que hay una justificación indiscutible, en que dicho llamado proviene de una necesidad de otro, que sin nosotros estaría condenadamente perdido.

Redunda visto así en un lado oscuro de la vocación, donde se quiere proponer una falaz concepción de que sin la respuesta a ese llamado las necesidades de otros, no serían cubiertas y nuestra presencia es requerida e irremplazable. Siendo desde esta postura, objetable obtener recompensa alguna por nuestra labor apostólica. Por otra parte podemos entender la “Vocación” como atender a la posibilidad de hacer lo que a uno le gusta, por el gusto de hacerlo y además poder vivir de ello. Adoptando un compromiso real, que implique la subjetividad, en una actividad, como forma de autenticidad y realización de uno mismo, sin excluir una contraprestación o recompensa al respecto por la misma, sea esta material o afectiva. Involucrando al desarrollo de la personalidad, a través del oficio elegido.

El oficio docente

Nadie llegó a ser profesor o maestro por casualidad, o mandato divino, luego de un extenso periodo de escolarización básica, donde aprendimos el “oficio de alumno” (Pennac, 2008) por elección propia decidimos continuar la formación en institutos terciarios o universidades y especializarnos para continuar nuestra vida laboral en el ámbito escolar. Mientras la mayoría de nuestros compañeros, no iba a pisar más una escuela hasta llevar a sus hijos o nietos, nosotros decidimos quedarnos. Posiblemente una semilla de esa falta de ser, ese germen que tiraba hacia la noción de inacabamiento o creernos que podíamos contribuir a la educación de la cría sapiens y alejarla de la animalidad (Arendt, 1996), el “amor” a los niños, el habernos sentido gratificados por nuestros logros académicos, el gustarnos determinado deporte o actividad física y demás subjetivaciones de nuestra biografía escolar, nos llevaron a pensar que nuestro lugar en el mundo era la escuela. Pero hay algo, un algo fundamental que no nos contaron, ni aprendimos en nuestras carreras, lo vi-

vimos la primera vez que entramos a un patio o un gimnasio, y lo podremos comprobar hasta el último minuto que demos de clases.

Hace falta oficio ya que con el título no alcanza, el guardapolvo, o el buzo y el silbato ya no son un tótem sagrado, ser especialistas en una materia, es insuficiente. En el deporte, le dicen cancha, en la escuela también lo llaman: manejo de grupos, experiencia, cintura, tacto, etc. La concepción general es que no se enseña, se aprende sobre la marcha, durante la práctica (Dubet, 132). Hace falta llegar al otro, el campo de conocimiento en el cual nos formamos, mayoritariamente nos es requerido por los demás integrantes del salón o del gimnasio. La vida sedentaria ha crecido en niveles significativos, la práctica de juegos corporales, la interacción lúdica en espacios reales, el potrero y la escondida, el juego en los terrenos baldíos, y el deporte practicado, son cosas cuasi desconocidas para la mayoría de nuestros alumnos. El habitus corporal de la actividad física, no está construido, en espacios extraescolares, y el incentivo al sedentarismo se da permanentemente desde los medios de comunicación. Muchas veces nos encontramos en que somos los únicos sujetos, no solo en la escuela, sino en el mundo, que le dicen a un joven que tiene que moverse, saltar, correr, jugar. ¡Vamos en contramano!

La escuela y el declive de la modernidad

El declive del programa institucional, del que nos habla Dubet, con la crisis que trae en cuanto a la función social que cumple la escuela republicana en el mundo actual, en cuanto a sentido y en cuanto a lugar en la sociedad, redefine la relación entre dos instituciones basales de la modernidad. ¿De aliados a enemigos?

El divorcio familia –escuela, que unificó durante décadas criterios comunes de crianza y en donde los padres depositaban en los maestros con confianza la educación de sus hijos, produce hoy serios cuestionamientos de ellos, no tanto a la escuela en sí como al docente en particular. Esas estructuras fundadoras de la infancia de la modernidad, la escuela y la familia están en crisis, en sí mismas y a su vez entre sí. Surgen así críticas duras hacia el accionar docente, por un lado en general, a todas las materias, sumándose en nuestra disciplina, el agravante de no pocos casos de acusaciones de abuso sexual, basadas en que sus hijos han sido tocados durante la ejecución o cuidado de prácticas gímnicas. Que han devenido en la casi extinción de las prácticas de

las mismas en numerosos establecimientos educativos, en donde a su vez por recomendación de los directivos y a fin de evitar acusaciones infundadas, el profe de Educación física, es acompañado por una maestra o preceptora, que oficia de testigo. ¿Cuánto riesgo se asume por cuidar un rol o una media luna?

A su vez hoy en día los destinos de la educación son inciertos, variables, sin molde ideal, hay dificultades de entregar u otorgar sentido al acto pedagógico, esto lo digo en general, y a su vez en particular. Existen supuestos de que lo nuestro solo ayuda a que descarguen energía, y vuelvan al aula más calmados o cansados, o que para que hagan algo de actividad física, pensado con fines “medicinales”. No se lo suele ver los contenidos como algo relevante desde lo pedagógico, tanto por los alumnos, como por los padres, docentes y directivos. ¿Cómo desaprobó Educación Física? A su vez paradójicamente la entrada de la infancia en la escuela produjo cambios inesperados para el oficio docente, ahora hay niños donde antes había alumnos (Dubet, 2006) es decir donde “había” bancos ahora hay subjetividades, que hablan, se expresan y cuestionan. ¿Qué hacer con ellos?

Hay más niños que antes dado que aquellos que históricamente eran excluidos, ahora están dentro y las recientes leyes de educación, quieren que continúen estando, para pesar de algunos docentes que no “saben” qué hacer con ellos. Si le sumamos la era de los “pulgarcitos” (Serres, 2013) con la construcción de subjetividad desde redes sociales y recursos informáticos, en su mayoría desconocidos por los maestros, que la difusión y transmisión del conocimiento dejó de ser monopolio exclusivo de los agentes escolares (Sibilia, 2012), y que el desfase escuela- mundo es cada vez mayor, notamos que la crisis es creciente y para no pocos alarmante. Ya que la complejidad aquí no acaba, sino que recién empieza, asusta y muchas veces surge la negación, antes que la acción, antes que el compromiso.

Problemáticas entorno al oficio y al trabajo docente

Hay una evocación constante de un pasado místico, Alumno y Profesor, el “paraíso pedagógico”, las ovejas y el pastor a la orilla del río, en una tarde de primavera. Aquella imagen de los alumnos sentados en fila y atentos a lo que explica el profesor, con una devota e irrefrenable ansia de apropiarse de los conocimientos que el maestro les transmite, está cada vez más lejos de la realidad (si es que alguna vez estuvo). Las frases comunes: “no estudié tanto

para esto...; no entienden nada...; alumnos eran los de antes y etc.”, son agua corriente en las escuelas. Basta que llegue un recreo o cualquier otro espacio de encuentro entre pares para que a modo catárquico se abra la canilla, y en forma controlada o desbordada, afloren las angustias, decepciones y fantasías (dedicarse a otra cosa, jubilarse, enfermarse, irse de viaje, lo que sea menos estar en las aulas). ¿Pero qué ocurre, por qué tanta decepción con algo que fue una elección propia? ¿Por qué pasar tan rápido del júbilo de recibirse a la jubilación? (Antelo, 2010).

Una de las mayores dificultades surgen de la inmensa brecha que hay entre la formación profesional y el desempeño laboral (Dubet, 2006), mientras transcurre el profesorado se suele ver en cada materia ya sea específica de su campo de formación, o sea del campo de la didáctica, pedagogía o psicología, un sinnúmero de conocimientos teóricos, que han de ser articulados entre sí, a la hora de llegar a una clase. A la vez que los mismos serán confrontados y hasta refutados, constantemente por los alumnos.

Pero no es solo eso, la personalidad del docente será puesta a prueba, desde el primer segundo. La escena habitual de patear una pelota de Básquet o recibir un insulto, es algo que más allá de cual sea el objeto o hecho en cuestión, se ve a diario. Esa perplejidad que aflora en los rostros de cualquiera de nosotros, ante este tipo de actitudes, que Pennac (2008) va definir claramente al hablarnos de “profes que estiman no haber sido preparados para encontrar en sus clases alumnos que estiman no estar hechos para estar allí”. Ese problema de tener que estar ahí, en ese espacio, adaptarse, convivir y aprender enseñar, muchas veces sin querer estar allí es una paradoja básica, que pone a prueba todo el tiempo desde una y otra parte no solo el oficio del docente, sino también su personalidad.

Un joven puede estar en la escuela sin ser casi nunca un “alumno” (Antelo, 2010) y lo mismo se puede ser un “profesor” sin transmitir conocimientos. Una nueva controversia ¿ser o estar?, que se conjuga al “derecho a no ser enseñados” (Op.cit, p9), no todos están ahí para ser y hacer lo mismo. Y si volvemos al caso de la pelota, digo personalidad, más que disciplina, ya que el niño/ joven está tratando de ver cómo es esa persona que ingresa a la cancha, como si este más que un gimnasio fuera una pista de baile. ¿Por qué? Porque quiere ver como se mueve, cómo reacciona ante la “música” que escucha, ese otro, ese nuevo. Las reglas, sanciones y demás, ya las conoce, pero espera

algo del otro, algo diferente, espera algo de él. ¿Por qué? “El oficio involucra al sujeto, implica una suerte de vocación y compromiso”(Dubet, 2006).

La autoridad en el curso, ya no es algo natural, inherente al rol, es algo que con oficio del docente irá construyendo con sus alumnos, es una relación ida y vuelta que se irá estableciendo, en el desarrollo de la misma, requiere que haya “cierto talento para la aproximación, para la apertura, un tacto por darse cuenta de la situación que atraviesa el otro”(Antelo,2009).

El mecanismo disciplinar basado en sanciones, que conducían a la exclusión de los “revoltosos”, hoy se halla fuertemente cuestionado o desarticulado (Duschatzky, 2013). Esto genera controversias en los docentes, ya que están quienes añoran las viejas épocas y quienes las defenestran, pero la realidad es que hay que tratar con situaciones para las cuales muchos dicen “no haber sido preparados”. Aquí parecieran centrarse el núcleo de los descontentos, ya que se percibe como mayor el esfuerzo a realizar para lograr las condiciones para el dictado de las clases, que el necesario para enseñar sus contenidos, tal es así que lo llaman, “trabajo sucio” (Dubet, 2006).

Ahora se necesita de afectividad (Abramowski, 2010) para llegar al alumno hay que llegar primero al niño, esa necesidad de lograr un vínculo personal ante el declive institucional, implica lo emocional, lo personal de cada profesor, para establecer acuerdos y relaciones con los alumnos que ya no vienen dados de antemano. Esto en la era del “show del yo” (Sibilia, 2008), donde el “autorealizarse y ser uno mismo”, en el ejercicio de su profesión, que implica cierta performance (TentiFanfani, 2009), un modo o “estilo propio de trabajo” (Dubet, 2006), “donde importa más lo que tú eres, que lo que sabes hacer”(Ib.: 223), y donde “se percibe la capacidad para motivar a sus alumnos, como una puesta a prueba de su personalidad” (Antelo, 2010), todo ello nos sumerge en no pocos interrogantes a nuestra labor.

Surge la afectividad vista como la causa de fracaso escolar, en cuanto al déficit de ella. Ya no se habla tanto de dificultades de aprendizaje por falta de inteligencia, o disciplina, como de “déficit afectivo” (Dubet, 114-116). Esto por supuesto nos lleva a más e interminables controversias acerca del oficio. Por un lado Abramowski cuenta que mientras que a los maestros se los incita a ser cariñosos, comprender y contener a sus alumnos, con supuestos déficit afectivos; al mismo tiempo se los cuestiona por abandonar las labores específicamente pedagógicas. Querer, comprometerse, involucrarse, vincularse...

¿hasta dónde?

¿El objeto de conocimiento o los niños? La búsqueda del equilibrio entre ellos, también es parte del oficio, “no se puede enseñar, sin pedir nada cambio” y a su vez “la enseñanza no es sin compromiso” (Antelo, 2010), la dificultad surge no solo en comprometerse, sino conseguir un equilibrio entre lo que es la transmisión y los destinatarios. Ya que la fascinación por estos últimos, en las décadas recientes ha provocado otras controversias, ya que el foco de atención puesto en ellos, le ha restado transcendencia a la transmisión. Esto significa que más allá de aceptar y conocer la personalidad de cada alumno, entendiendo sus posibilidades, no perder de vista que debemos centrarnos en la transmisión de saberes, específicos de nuestro campo.

Es menester fortalecerse en nuestro oficio, antes que escapar de él, más allá de cierto vaciamiento de fundamentos pedagógicos en el ámbito escolar, saturado de términos psicológicos (Antelo, 2010). Que el dar algo, implica exigir algo, pero que estamos obligados a dar algo y que la exigencia debe estar en forma de desafío loggable, pero que implique cierto esfuerzo. Que es mejor plantear los logros a obtener, en forma lúdica, antes que punitoria, primero el placer de jugar y participar, antes que la nota, como preocupación. No es fácil, tampoco sé si posible, pero deberíamos intentar lograr conocimientos corporales en nuestros alumnos, que perduren más allá de la escuela, y los acompañen durante 50 o 60 años más. ¿Difícil, no?

Un efecto no menor del compromiso, es que puede derivar en fatiga, agobio y cansancio psicológico. No es desconocido la cantidad de licencias o readecuación de tareas por razones psicológicas o stress, que existen en las escuelas. Una de las razones de ello, es la alta exposición que tiene la personalidad del docente, en el día a día. Aquí encontramos que el “oficio protege”, como dice Dubet, si podemos lograr objetivarlo de lo mediato y circunstancial que deviene de lo relacional, y “establecer una justa distancia entre empatía e indiferencia” (Dubet, 354).

Claro que afortunadamente no todo son sombras en el oficio docente, muchas veces se ven profes de Educación Física sonrientes, de buen humor, contentos de estar en la escuela, se llevan bien con sus alumnos, estos los quieren, disfrutan de dar clases, transmiten conocimientos, los niños y jóvenes los tratan de cariño, y no pocas veces con cierta admiración. Ese aura, que algunos poseen, sumado a trabajar a contra turno en la secundaria, y estar

ajenos al clima institucional, parece ser motivo valedero para ciertas voces que dicen “Y claro, como no se los va a ver así de bien si no hacen nada, tiran la pelota o se ponen a jugar con sus alumnos, mientras nosotros tenemos que estar en el aula todo el día trabajando”. Diferentes visiones de nuestra labor pedagógica, que muchas veces no es valorada por nuestros pares. Lo cual aparte de hacernos sentir mal, no pocas veces lleva a buscar valorizar y revalorizar nuestro rol pedagógico, con una actitud a la defensiva u a la ofensiva (según las personas), exponiendo los fundamentos de nuestra profesión y la importancia de la misma en la escuela. Nos encontramos nuevamente con un tema de la valoración de la persona por los demás por su trabajo, y de acorde a un imaginario socio escolar, de lo que es valioso y lo que no se sabe si lo es tanto. Hallamos el desprecio al trabajo y al oficio del docente de Educación Física como otra variable más que afecta su persona.

El cuidado del sí, en el trabajo docente

Hemos visto cómo la subjetividad del docente es permanentemente cuestionada, a veces atacada, y sobre exigida al no poder cumplir con todas las expectativas de logro que la sociedad y el sistema tienen sobre su trabajo. El fracaso corre a la par que el éxito de su labor, con principios y finales inciertos a la vez que contradictorios, en cuanto a su sentido y su significado. La familia y la escuela se hallan en crisis y han perdido el poderío que otrora las potenciaran mutuamente, los pilares de la modernidad se hallan tambaleando en un mundo que para algunos es ya posmoderno y para otros como Dubet están en declive, lo cual ha dado a extensos debates acerca de si esto es un cambio beneficioso o no para la historia de la humanidad. Pero mientras se debate si vivimos o no en la posmodernidad el docente está en el aula, luchando contra la corriente de lo que es y lo que debería ser su labor, y para muchos parece ser el culpable de todos los males de carencia de la sociedad estatal (educación, salud, seguridad, trabajo, valores, etc). Las enfermedades profesionales son numerosas, debidas al estrés, la falta de autoestima y la precariedad de atención a su persona durante la formación y su desempeño laboral. Posiblemente esto último sea compartido con otras profesiones u oficios, pero es llamativo que en un trabajo que consiste en la relación entre personas con fines educativos, la persona menos importante para el sistema es el trabajador de la educación. Fijense que prioritariamente

fuimos formados para enseñar ciertos contenidos, sin atender a los contextos de enseñanza ni de significación, y todas las carencias de la formación, y las crisis de la escuela de la modernidad el docente se ve obligado a intentar subsanarlas a costa de esfuerzos personales, que rondan más la improvisación que la sapiencia, y por más que comprometa al máximo su persona, aun así frecuentemente es señalado como el culpable del déficit del sistema escolar, y de la falta de atención de las necesidades del otro.

No quiero con esto victimizar la labor docente, lo que quiero es explicar porqué me parece que lo más importante que debe atender un trabajador es el cuidado del sí mismo, como forma de proteger lo más valioso que un ser tiene que es su propia persona, su propio ser, que como hemos observado es continuamente atacado dentro y fuera de la escuela, tanto por los otros como por sí mismo.

Al referirse al “cuidado del sí” Foucault (1984 a) nos cuenta que lo toma como un ejercicio de percepción reflexiva, que constituyen la ética del sí mismo mediante palabras que producen conocimiento a partir de esa reflexión sobre su propia percepción. Es a partir de estos cuidados que el sí mismo elabora los criterios de la fundamentación de los principios estéticos y éticos, que le brindan la posibilidad de interpretar la forma de actuar y estar en el mundo. El equilibrio entre lo que realmente somos para nosotros mismos, y los discursos que se emiten acerca de lo que debemos o deberíamos ser, tienen que estar mediados por el análisis y la reflexión personal. Aquí la ética surge como la acción que media los posibles medios de significación de los sentidos que los otros le otorgan a nuestra persona, y aquellos modos que tenemos de preservar nuestra salud y de poder disfrutar de nuestra profesión.

La ética se halla íntimamente relacionada con la libertad, y aquí es posible relacionarla con la vocación y el compromiso como una actitud para consigo mismo y para el otro. Me comprometo éticamente para brindar lo mejor de mi persona a mi labor docente, para que esta no sea un simple trabajo, sino para que sea un estilo de vida, donde el afecto por lo que elegí para vivir sea lo más placentero tanto para mí como para el otro, dado que cuidar de sí mismo, también es cuidar del otro.

Tenemos la libertad de poder vivir y actuar en base al respeto y la confianza, no para deslindar responsabilidades sino para asumirlas como un estilo de vida, objetivando lo que es inherente a nuestra capacidad individual,

y lo que es pertinente a una construcción colectiva, un dialogo entre lo que puedo y lo que podemos hacer. La libertad del sí, no es una actitud pasiva, es acción que se ejerce sobre otra acción, es ejercicio del poder no en función de dominar a otros, sino de dominar el propio cuerpo, el propio espacio de representación de la vida social, en la subjetividad de cada ser (Foucault, 1984 b).

Nos parece oportuno aprender el cuidado del sí, no como una guía de auto ayuda, sino como la posibilidad de narrarse a sí mismo, a través de la experiencia y del discurso sobre ella, brindándose la libertad para que ello ocurra. Dicho de otra manera será posible la creación de otras realidades a partir de la libertad, que nos demos para que estas existan. El correrse de los contenidos cientifistas tradicionales y ocuparse más de la verdad del sí, del cuidado del sí y de la ética, en la construcción de la propia subjetividad, es un campo a explorar en la docencia (Pagni, 2010).

Entonces reflexionar sobre nuestro propio ser, e interrogarnos acerca de quién soy, cual es mi oficio y cuáles son las posibilidades de mi trabajo docente, en función del contexto socio histórico al cual pertenecemos, puede ser un punto de partida para aprender a cuidar lo más valioso de nuestra persona, que es nuestra propia subjetividad. Lo cual redundará en una acción pedagógica más beneficiosa para nuestros discentes, ya que para cuidar de los otros, primero tenemos que poder cuidar de nosotros mismos.

Bibliografía

- Antelo, E. (2009). ¿Qué sabe el que sabe enseñar?: un estudio exploratorio acerca del estatuto del saber de los profesores en la escuela secundaria. Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2008-2009. Fragmentos sine-qua-non.
- Antelo, E. (2010). “Compromiso”, “Oficio”, “Vocación” y Júbilo y jubilación”. *Personal Teacher. Revista La tía*, N°5, 6, 7, 8. Rosario. Recuperado de www.revistalatia.com.ar
- Antelo, E. (19 de septiembre, 2010). Maestros a la obra. *Revista laberintos*, Año 4 número 9.
- Antelo, Estanislao (2012). Padres nuestros que están en las escuelas. *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*.
- Abramowski, Ana Laura (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Cap. 2, 3 y 4). Buenos Aires: Paidós.

- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, Silvia y Aguirre Elina (2013). *Des-Armando Escuelas* (Cap. 1, 2, 8, 9 y 12). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michael (1984a). *La historia de la sexualidad II*. PenguinBooks.
- Foucault, Michael (1984b). *La historia de la sexualidad III*. PenguinBooks
- Gómez, J. (2013). *Una educación Física para la inclusión*. Documento de Cátedra Cultura Física II, Facultad de Actividad Física y Deporte, UFLO.
- Gómez, J. R. (2002). *La Educación Física en el patio*. Una nueva mirada. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Meirieu, Philippe (2008). *Entrevista*. Jacques-Alain Miller pregunta a Philippe Meirieu.
- Pagni, Pedro (2010). Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: Los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa; UNESP (Brasil), Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es. Recuperado de PA Pagni- Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es
- Pennac, D (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Literatura Random House.
- Sennett, Richard (2003). *El Respeto* (Cap. 3, 4 y 5). Barcelona: Anagrama.
- Sennet, Richard (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. (Introducción -15 a 44-, capítulo 9 -347 a la 383- y Coda -385 a la 393-. Barcelona. Anagrama.
- Serres, Michel (2013). *Pulgarcita* (pp. 27 a 60 y 78 a 82). Buenos Aires: FCE.
- Sicilia, A./ Fernandez Balboa, J.M. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Editorial Inde.
- Sibilia, Paula (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Sibilia, Paula (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión* (Cap. 8 y 14). Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Tenti Fanfani, E (2009). Notas sobre la construcción social de trabajo docente. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI/ Fundación Santillana.

La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs

Virginia Graciela Huenchunao¹ y Horacio Benjamín Muñoz²

Introducción

A través de las diferentes indagaciones en el campo del trabajo docente pedagógico -en el marco del proyecto de investigación “La Configuración del Trabajo Docente Pedagógico en las denominadas Políticas de Inclusión para la Escuela secundaria en la Norpatagonia” (UNCo)- hemos identificado un deterioro en las condiciones del trabajo docente en la escuela media de las Provincias de Río Negro y Neuquén. Nos referimos a distintas formas de pauperización e intensificación del trabajo docente pedagógico, tanto en los cargos habituales como en los nuevos puestos de trabajo. En particular, a través de la presente ponencia intentaremos dar cuenta del proceso de desvalorización y naturalización de ciertas condiciones de la tarea docente, de las nuevas formas de contratación y la definición de responsabilidades en el marco del *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos* (FinEs I y II).

El Plan FinEs en el marco de las políticas de inclusión

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2006 en Argentina la inclusión educativa se constituye en una retórica y en

¹ FACE – FAHu – Universidad Nacional del Comahue, Argentina. huenchunao@gmail.com

² FACE – FAHu – Universidad Nacional del Comahue, Argentina. hbenja47@gmail.com

un principio de política educacional, desde el cual la obligatoriedad se torna central para el nivel medio de enseñanza. Sin embargo la ansiada “inclusión educativa” no está sólo anclada en la sanción de una ley nacional o en normativas provinciales; las normas legales son un elemento necesario, no así suficiente para que los hechos acontezcan, si pensamos a educación como un bien público y un derecho social que debe ser garantizada por el Estado.

La lectura atenta del texto, nos indica que los medios para lograr que todos puedan beneficiarse de la educación obligatoria son: alternativas institucionales; alternativas pedagógicas y de promoción de derechos, (artículo 16). Las “alternativas” ubican el problema y la responsabilidad por el cumplimiento de lo que la ley manda en las escuelas, en sus directivos y en sus docentes, insistiendo en una política de delegación de responsabilidades hacia las escuelas, como lo plantearon las reformas neoliberales. Promover los derechos es sólo una declaración sin concreción política en el texto. Pero además, en la redacción del artículo, está presente la lógica neoliberal de “ajuste” a los “requerimientos” locales, comunitarios, urbanos, rurales para (...) alcanzar resultados de “calidad equivalente”. Se trata de una formulación que acompañó una política educacional de carácter compensatorio, destinada a los “pobres” que producía la reestructuración del capitalismo financiero en un país dependiente. Sus consecuencias objetivas en el sector educación, – desigualdad; pobreza de formación; promoción sin aprendizajes; pedagogías de la “caridad”; escepticismo; resignación; falta de confianza en las posibilidades de la educación; polarización y fragmentación del sistema educativo – son reconocidas mayoritariamente. La Ley como diseño institucional de la política pública para el sector educación y las medidas de política educativa que se implementen, deben considerar el conjunto de problemas socio educativos que expresan las objetivas consecuencias de décadas de aplicación de políticas educativas autoritarias y neoconservadoras, para resolverlos garantizando el pleno ejercicio del derecho social a la educación. (Barco, 2007: 17)

A partir de la decisión del gobierno nacional, en el año 2008 se diseña e implementa la propuesta educativa denominada Plan FinEs, que surge a tono con las denominadas políticas educacionales de inclusión que se han instalado en el discurso político a nivel global. La retórica inclusiva, si bien se ha aplicado con énfasis en América Latina, se ha consolidado en nuestro país a partir de la década de los '90. Entendemos que dicha retórica responde al

afianzamiento hegemónico que vela por las prácticas inclusivas que remiten a que aquellas personas que han quedado por fuera de la educación formal sean reincorporadas al sistema educativo. De esta manera supone contribuir al cumplimiento de los objetivos relacionados al acceso, permanencia y egreso de jóvenes y adultos en el sistema educativo obligatorio, tal como está definido en la Resolución N° 66/2008 y sus anexos, normativa clave que da origen al plan FinEs.

Si bien se afirma que el plan está destinado a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria, entendemos que su objetivo implícito se orienta a que los egresados del mismo se inserten en el proceso productivo y en la formación para el trabajo, garantizando al mismo tiempo el aumento de las tasas de rendimiento del sistema educativo según parámetros exigidos por organismos de crédito internacional.

En consonancia con las políticas educacionales nacionales, las provincias de Río Negro y Neuquén, adhieren al plan, por medio de resoluciones emanadas de los respectivos Consejos Provinciales de Educación, en el caso concreto de Neuquén a partir del año 2008, la resolución N° 2038 expresa:

Que es necesario desarrollar políticas que garanticen a los sectores sociales excluidos o postergados, el acceso a la finalización de sus estudios secundarios posibilitando su participación crítica en la compleja sociedad del conocimiento y el logro de herramientas que permitan construir mejores condiciones de vida.

Si bien el programa se define como excepcional para el ciclo lectivo 2009, ha continuado hasta el día de hoy:

Este Programa Educativo, a término y con carácter excepcional por el Ciclo Lectivo 2009 está dirigido a los jóvenes y adultos en el marco de una sociedad democrática, que propicia la capacitación académica y la ampliación de oportunidades para continuar los estudios superiores y/o universitarios, o incorporarse a la actividad laboral-profesional. (Res. N° 2038, 2008: 4)

Desde este fragmento de la resolución es posible observar el carácter excepcional del programa, aunque ha continuado en el tiempo; no consideramos que se pretenda continuar con el programa ad eternum, pero si se puede inferir que se ha extendido más de lo propuesto en primera instancia. Lo que aquí nos parece productivo señalar es cómo se manifiestan los objetivos del programa mediante la referencia a la oportunidad en un contexto democrático. El interrogante es si,

efectivamente, los estudiantes que logran concluir sus estudios secundarios a través del plan FinEs continúan estudiando y/o se incorporan en la actividad laboral.

Mediante las entrevistas a diversas personas que trabajan en el marco del plan FinEs –tanto tutores docentes como referentes– hemos observado que una de las aplicaciones primarias del plan se llevó a cabo en entidades públicas y privadas –como el registro civil, sindicatos de organismos públicos y privados, etc.– destinado a que aquellas personas que se encontraban trabajando en el sistema formal finalizaran sus estudios secundarios tal y como lo establece la ley de educación nacional (LEN). Por lo que puede inferirse que no necesariamente este plan ha sido incorporado por lo manifestado por la resolución que lo pone en marcha y las que amplían o modifican la normativa inicial.

En otras oportunidades los entrevistados se han referido a que los estudiantes del plan –FinEs II– buscan concretar sus estudios secundarios pues el título secundario es requisito sine qua non para conseguir trabajo en toda área privada del mercado. En estos casos se cumpliría aquello que glosa la resolución sobre la incorporación a la actividad laboral. ¿Pero la obtención del título brinda una formación significativa o lo que se intenta obtener es el certificado como llave del mercado laboral? ¿es la alfabetización de la población abordada como un derecho social o como una formación orientada al proceso productivo? ¿se piensa efectivamente en los sujetos sociales o se piensa en cómo esos sujetos aportan al crecimiento económico del país?, son numerosos los ejemplos de políticas educacionales cuyo fin último está lejos de concebir a la educación como un bien público.

Hay consenso creciente sobre la necesidad de medir las habilidades y el capital humano en alguna forma más útil por el número de años de enseñanza cursados o por clasificaciones bastantes generales de los niveles educativos alcanzados, que miden la duración pero no el contenido o la calidad de la enseñanza (Carlson, 2002: 128)

El ciudadano es sacado de la óptica de sujeto de derecho, para observarlo como un individuo que forma parte del engranaje del proceso de producción; por ello la enseñanza asume como función equipar a cada individuo con las herramientas para que rinda, contribuya y pueda ser productivo, en otras palabras, el sistema educativo debe “reconvertirse” en formador de recursos humanos listos para desempeñarse en el mercado de trabajo; si los individuos escolarizados se suman al trabajo productivo, si reciben ingresos monetarios, si los sala-

rios reflejan la capacidad productiva que tiene cada uno, si la educación incrementa la capacidad productiva de los individuos y con ello crece el desarrollo económico en términos macroeconómicos, entonces la escolarización redundará directamente en crecimiento y desarrollo económico, como así también en la distribución de la renta nacional, por ellos los sujetos que están por fuera del sistema educativo deben ser “incluidos”, lejos están estas acciones de pensar en la alfabetización de los ciudadanos.

Si consideramos a las políticas educacionales como inclusivas, sin duda que esto conlleva a la reestructuración de las escuelas según las necesidades de todas y todos; si entendemos a los sistemas educativos como inclusores, sin duda habría que partir de conceptualizar aquello que se entiende por inclusión:

La inclusión es un proceso que en la práctica nunca finaliza, debiendo ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.

Se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas, así como estimular la creatividad y la resolución de problemas.

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. «Asistencia» como el lugar donde los alumnos aprenden, el porcentaje de presencia y la puntualidad, «participación» como la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y que incluye la opinión de los propios alumnos; y «rendimiento» como los resultados escolares a lo largo del programa escolar.

La inclusión presta una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. (Ainscow, 2005: 31-32)

Para que los sistemas educativos se tornen inclusivos es imperioso que los docentes cuenten con formación que les posibilite abordar la educación desde concepciones inclusivas, interculturales, relevante e igualitaria, por ello entendemos que el Estado tiene la obligación y el deber de coordinar las acciones de formación docente que permitan construir esos espacios en el marco del sistema educativo formal, es decir se deben garantizar condiciones de trabajo docente.

Condiciones de trabajo docente pedagógico

en el marco de Plan FinEs

Las condiciones del trabajo docente pedagógico en la escuela media de las Provincias de Río Negro y Neuquén se han visto modificadas a partir de la implementación de políticas educativas que contemplan la instrumentación del plan FinEs I y II en el territorio de las provincias antes mencionadas.

Nos referimos a distintas formas de pauperización e intensificación del trabajo docente pedagógico, tanto en los cargos habituales como en los nuevos puestos de trabajo, desde el momento en que los trabajadores ingresan al proyecto como así también al desarrollo y puesta en acción de las tareas pedagógicas que les competen, proceso que da cuenta de la desvalorización y naturalización de ciertas condiciones de la tarea docente, de las nuevas formas de contratación y la definición de responsabilidades en el marco del *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos* (FinEs I y II).

En la provincia de Neuquén el plan FinEs I se instrumenta a partir de la sanción de la Resolución N° 2023/08, en la que en su artículo N° 1 glosa: “**IMPLEMENTAR**, en todo el ámbito de la Provincia del Neuquén, el **‘Programa de Recuperación de Alumnos Egresados que Adeuden Materias’** teniendo en cuenta las particularidades que implica su aplicación en este ámbito específico y según las adecuaciones que en esta norma se establezcan”, el cual entró en vigencia en el ciclo lectivo 2009 para las escuelas de enseñanza media con planes de 3, 4 y 5 años.

Remarcamos los problemáticos criterios para redefinir la estructura de selección, reclutamiento y gestión laboral subyacente; en la citada normativa se establece que las coberturas de personal docente destinado al programa se efectuarán de acuerdo a los listados elaborados por la Junta de Clasificaciones de Rama Media del Consejo Provincial de Educación, a través de llamados públicos en asambleas presenciales en los diferentes distritos educativos en los que está dividido administrativamente el sistema educativo en la provincia. En la citada norma se expresa taxativamente que: “6°) DETERMINAR que la designación del “Secretario Docente” y del “Profesor Tutor de la Asignatura”, será con finalización en la función, al cierre del Ciclo Lectivo”, es decir los trabajadores pierden la continuidad laboral en época estival con ello el derecho a percibir salario durante enero y parte de febrero.

En la provincia de Río Negro el ingreso de docentes a cubrir cargos en el

plan FinEs, se resuelve de diferentes formas, de acuerdo a lo manifestado por uno de los entrevistados, es el coordinador pedagógico es quien se ocupa de las contrataciones de los mismos.

... yo soy el coordinador general, yo elijo a los profesores, los entrevisto y determino quién es que está capacitado para dar clases, les hago una pequeña entrevista, igual a los profes a la mayoría los conozco, la mayoría son estudiantes de ingeniería, más o menos la idea es que haya buen nivel y no regalar los títulos... (Coordinador FinEs, Río Negro)

En estas jurisdicciones (Río Negro y Neuquén) el ingreso formal al sistema educativo se realiza a través de asambleas y llamados públicos a cubrir horas cátedras o cargos docentes, mediante la modalidad de subastas basada en el puntaje de los docentes interesados. Esta modalidad de ingreso a la docencia es valorada y considerada una forma transparente de acceso a este tipo de cargo público. Por ello el ingreso a través de la modalidad expuesta en la provincia de Río Negro, ejercida en el marco del plan FinEs, es entendido por la mayoría de los docentes como un “ingreso por la ventana” al sistema.

Las tareas que debe efectuar el docente pueden considerarse tanto pedagógicamente acertadas como fructíferas en una relación de enseñanza-aprendizaje, aun cuando en la mayoría de los casos su intervención se limita a seguir lineamientos pre-establecidos en módulos que son elaborados fuera de la jurisdicción y enviados a cada centro donde se pone en acción el plan FinEs I. Ahora bien ¿es posible llevar adelante estas funciones cuando no existe una estabilidad laboral? Pues, en la provincia de Neuquén, según la resolución y sus modificaciones el cargo obtenido por asamblea, como se ha mencionado, finaliza el “31 de Diciembre del año correspondiente a su designación” (Res. 1580, 2010: 8). Por lo que en cada módulo, que cuenta como mínimo de 4 meses, podría existir una rotación de tutores docentes al no permanecer el cargo en el año al siguiente. Cuestión fortuita que también sucede en el sistema educativo formal, aunque en las condiciones de trabajo de este plan puede ocurrir a menudo, debido a que el pago de haberes no se realiza de forma mensual y al carácter no remunerativo de los mismos -con la pérdida de todos los derechos laborales que esto conlleva. En otras palabras, los docentes tutores, que aspiran a una estabilidad laboral y a un trabajo debidamente registrado, optan por este plan como recurso laboral de última instancia –como es mencionado en varias entrevistas– así como tam-

bién abandonan la tutoría del plan cuando surge la oportunidad de asir horas laborales dentro del sistema de educación formal donde son reconocidos los derechos laborales en forma plena.

Yo venía de otro país, llegué acá a Neuquén y mi idea era trabajar, y trabajar de lo que me había formado para la educación, pero si tenía que trabajar de otra cosa iba a trabajar, entonces hice los pasos normales de quien se anota en el Consejo y en el remate de horas salen las horas de plan FinEs, entonces yo a partir ¿me entendés? del remate de horas que se hace en las asambleas del Consejo Provincial de Educación tomo las horas FinEs. [...] yo tomé las que más pude, empecé tomando nueve pero llegué a tener veintiséis horas de plan Fines porque en realidad lo que yo necesita era trabajar como una cuestión vital para poder vivir ¿no? como hace cualquier trabajador, y como estaban esas horas a disposición porque en el marco de Consejo Provincial fue a remate las tomo, sabiendo igual que se iban a pagar a los seis meses, que es una de las problemáticas [...] yo tomé las horas porque tenía necesidad de trabajar como muchos compañeros que toman horas FinEs porque es una cuestión material, objetiva de poder vivir... (Docente/Tutor, Profesor de Historia, Neuquén)

Bajo la premisa de la inclusión los docentes permanecen por fuera del acceso a licencias especiales, además no cuentan con la garantía de continuidad laboral. Es decir que la estabilidad laboral y su potencial para diseñar y llevar adelante proyectos pedagógicos creativos y colectivos no es un eje nodal de estos planes. Por ello consideramos que a través de estas situaciones de marginalidad, ausencia y pérdida se evidencia la flexibilización y pauperización en el derecho del trabajo docente.

Esta situación ha llevado a que un docente en particular realice un reclamo administrativo en el cual solicita el reconocimiento del salario como remunerativo, entendiendo que los haberes representan la retribución a la fuerza de trabajo puesta a disposición del Consejo Provincial de Educación por su parte en el ámbito de la educación pública y por consiguiente ese salario debe ir acompañado de los correspondientes descuentos, aportes previsionales y asistenciales de acuerdo a la normativa vigente en material laboral en la República Argentina.

De lo expuesto surge que la retribución que reciben los docentes por la fuerza de trabajo que despliegan en su quehacer pedagógico se corre de

disposiciones de carácter globales, tales como la declaración universal de Derechos Humanos que dispone en su art. 23 que *“toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana”* o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que reconoce en su art. 7, “el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias que le aseguren en especial: una remuneración que proporcione como mínimo a todos los trabajadores: condiciones de existencia dignas para ellos y para sus familias”.

Los trabajadores pierden los tejidos sociales que los han amparado social e históricamente en pos de sobrevivir en un mundo capitalista.

... el individualismo en auge en nuestra sociedad no responde sólo a un deseo de los sujetos de ser más libres y autónomos, de participar más en las decisiones que les afectan, sino que también, y tal vez sobre todo, responde a un clima social creado y alentado por el capital y el Estado de conjunción con las fuerzas políticas e ideológicas afines a la nueva derecha, según el cual los individuos, mediante su esfuerzo y su talento, deben ser responsables de su propio destino. Desde esta perspectiva, la descentralización no es otra cosa que tratar de ir consiguiendo que el Estado tenga cada vez menos responsabilidad en estos asuntos y que los individuos tengan progresivamente más. (Rodríguez Guerra, 2001: 265)

Roles y funciones de los sujetos que desarrollan acciones en el marco del Plan FinEs

La preponderancia de los objetivos propuestos en función de los estudiantes re-configura roles y funciones específicas del trabajo docente pedagógico, esta re-configuración ajusta en detrimento de los derechos laborales históricamente conquistados en el campo del trabajo y plasmados en el Estatuto docente.

Nos referimos, fundamentalmente, a la pérdida de los derechos que implica promover para el docente el trabajo no registrado formalmente. Así, desde el Estado se incurre en medidas laborales propias de una forma de trabajo informal que vulnera los derechos de cualquier trabajador, ya que estos puestos de trabajo no cuentan con cobertura de seguridad social (jubilación), obra social (prestaciones para la salud), ni seguridad de riesgo de

trabajo (ante cualquier accidente laboral o seguro por muerte del trabajador), aun cuando se exige que se cumplan con algunas formalidades de carácter administrativo, como es la presentación de declaraciones juradas de cargos.

El profesor Tutor deberá realizar nueva Declaración Jurada. ‘La liquidación de los haberes será realizada por el Distrito al cual corresponde la Escuela Tutora. (Res. 2038, 2008: 9)

En las dos provincias, los coordinadores o secretarios del plan deberán realizar tareas de supervisión y acompañamiento directo del tutor/docente; elaborar estadísticas e informes que elevarán a los niveles administrativos superiores, ya sean de competencia provincial o nacional.

En tanto el tutor/docente es quien realizará el acompañamiento de los estudiantes en cada materia o área del conocimiento durante la permanencia en el plan. Por citar un ejemplo, en Neuquén se fijan 11 tareas similares a las que acudimos en el sistema de educativo formal:

Funciones de los Profesores tutores: Enseñar al alumno a organizarse para estudiar autónomamente; Enseñar estrategias de estudio propias de la asignatura específica; Establecer contacto con los docentes y Escuelas de Origen a los fines de acordar contenidos de enseñanza y estrategias a implementar, Propiciar la vinculación de los contenidos abordados con otras disciplinas, para favorecer los procesos de integración y generalización; Resolver las dudas que plantean los estudiantes; Elaborar y proponer actividades complementarias acorde a las dificultades específicas que presenta cada estudiante; Informar al Director y al Equipo Referente del Programa, acerca del desarrollo de la Tutoría a efectos de realizar un monitoreo final; Ayudar a cada estudiante a organizar su Plan de trabajo, considerando metas, recursos y asistencia a las tutorías; Ayudar a cada estudiante a organizarse en sus tiempos no presenciales de estudio; Realizar evaluaciones periódicas del proceso de aprendizaje; Informar a través de un escrito al Equipo Referente del Programa, acerca del desarrollo de la Tutoría a efectos de realizar un monitoreo final. (Res. 2038, 2008: 10)

Considerando la organización del proceso de trabajo, el Plan FinEs incide en el diseño de nuevos “roles” para el ejercicio de la docencia, y con ello se asignan nuevas y diferentes funciones tanto a los sujetos que forman parte de la estructura escolar, como a los que se incorporan a través de las subestructuras paralelas. En principio, el/la director/a de la institución debe aceptar la incor-

poración del FinEs como propuesta educativa en el establecimiento a su cargo, para luego establecer un convenio de cooperación con organizaciones civiles sin fines de lucro las cuales deben garantizar los recursos materiales para la implementación de espacio físico donde se instalarán las “aulas FinEs”. En particular, observamos aquí una forma de plasmar y evidenciar la intensificación laboral, en tanto se sobrecargan los equipos directivos, diseminando sus funciones y desplazando la prioridad pedagógica del trabajo docente.

Si bien estas prácticas muchas veces se asocian al goce de mayor libertad para la acción y los sujetos, al mismo tiempo generan una cierta opacidad en el vínculo laboral, docente-estado, en el que subyace una relación contractual y del trabajo como mercancía. La función asignada a los referentes jurisdiccionales respecto a la potestad de la contratación directa de los docentes/tutores, es una de las funciones más cuestionadas por el colectivo docente.

Los objetivos del plan FinEs se han ido re-definiendo y ajustando en función de la demanda que explicitan los interesados en recurrir a esta instancia. Se han visto modificados algunos artículos de las resoluciones para, teóricamente, expresar objetivos mediante las funciones que debe llevar adelante el tutor docente. Dichos objetivos tienen en cuenta las necesidades pedagógicas, sin embargo, como se ha observado hasta aquí, las condiciones laborales no son propicias para cumplir efectivamente con estas tareas, por lo que nuevamente nos encontramos ante

Un horizonte muy bien construido a nivel teórico y reflexivo, pero desafortunadamente todavía existe una brecha entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando. Se trata de la eterna problemática de la distinción entre discursos teóricos y realidades prácticas. (Payá Rico, 2010: 140)

A modo de cierre

Esta perspectiva nos da la posibilidad de conflictuar el discurso hegemónico, al pensar en qué medida el trabajo docente es abordado desde las políticas educacionales como ¿gasto público o inversión educativa? Así, la presencia de las nuevas versiones sobre la teoría del capital humano en el diseño de esta política del Plan FinEs da pie a formular un incómodo, pero desafiante interrogante.

Al dejar de lado toda consideración por la estructura social, olvidan que

el conocimiento es un proceso que ocurre en la base material de un cerebro humano antes de revertir o no en el desarrollo de las fuerzas productivas y que puede contribuir incluso a cambiar el signo de este desarrollo –sea para frenarlo como en el caso del capitalismo desarrollado– o poniéndolo al servicio de la construcción de otra sociedad. (Morgenstern, 1979: 291)

Desde nuestra perspectiva entendemos que debemos realizar una reflexión profunda respecto del trasfondo de los planes de esta índole. Consideramos que las afirmaciones de orden pedagógico, que manifiestan las resoluciones en el contexto y bajo las condiciones laborales en la implementación del plan, no pueden ser llevadas a cabo en las condiciones de trabajo en que se encuentran. Como así también consideramos que se circunscribe a las personas que ingresan a estos planes al orden del cálculo. Con esto nos referimos a que son concebidos por el estado como un número que mejora los índices estadísticos, sin prestarle especial importancia a los contenidos, las condiciones y el desarrollo de actividad orientada –según las resoluciones que irguen dichos planes– al orden crítico del conocimiento o el mejoramiento de la calidad de vida.

Bibliografía:

- Ainscow, W. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Actas del Congreso Guztientzako eskola, Victoria-Gasteiz*. España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Resolución N° 66*. Argentina
- Barco, S. (2007). *Ley de Educación Nacional N° 26.206: principios y concepciones político educativas. Rol del Estado, concepciones y garantías respecto del Derecho a la Educación: ¿Se pone en discusión el modelo de país para las próximas décadas?* Río Negro: UNCo. FCE.
- Carlson, Beverley (2002). Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización. Revista de la CEPAL, N° 77. Recuperado de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/19289/lcg2180e_Carlson.pdf
- Morgenstern, S. (1979). El capital humano: concepto ideológico. En *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/>

<scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0014>

- Consejo Provincial de Educación (2008). *Resolución N° 2038*. Implementación Plan FinEs I: Neuquén
- Consejo Provincial de Educación (2010). *Resolución N° 1580*. Implementación en escuelas públicas y organismos sin fines de lucro segunda etapa del Plan FinEs. Neuquén
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2.
- Consejo Provincial de Educación. (2013) *Resolución N° 1449* Lanzamiento de la 1° Etapa FinEs. Río Negro.
- Rodríguez Guerra, J. (2001). *Capitalismo flexible y Estado de Bienestar*. Granada: Comares.
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza

María Florencia Serra¹

Introducción

En una investigación que llevamos a cabo hace unos años, nos propusimos mirar el cuerpo de los docentes: ver qué despliegan desde sus cuerpos, y qué proyecta la sociedad en estos (cuerpos). Comenzamos a indagar en cuestiones vinculadas a la participación que ha tenido el cuerpo de los docentes en la construcción de su identidad y en el ejercicio de su trabajo, explorando a través de la voz de los propios protagonistas.

En ese sentido nos preguntamos ¿de qué modo participa el cuerpo de los docentes en el desempeño de su trabajo, en escuelas públicas en contextos de pobreza? Nos planteamos analizar el rol docente en el sistema educativo, focalizando en el cuerpo de quienes ejercen su función en escuelas primarias consideradas en contextos de pobreza. Revisamos posiciones centrales o hegemónicas y otras más alternativas o transgresoras. A su vez, nos planteamos identificar en discursos pedagógicos rasgos de la tensión cuerpo, trabajo docente y pobreza; y reflexionar acerca de la participación que tiene el cuerpo de los maestros en el ejercicio de su rol.

Entendiendo que “la propia dinámica del sistema educativo se entrecru-

¹ Universidad Nacional de Rosario, Argentina. mfserra12@gmail.com

za con otras dinámicas sociales que no le son ajenas, más aún: que la constituyen, produciendo una regulación específica del empleo docente” (Birgin, 1999: 13), recorrimos esas otras dinámicas que cruzan a la que es propia del sistema educativo: las distintas maneras de concebir la docencia (como vocación, trabajo y/o profesión), las cuestiones de género, el lugar de la estética, el desgaste (físico y/o mental), las condiciones de trabajo, entre otras.

En este trabajo compartiremos algunas reflexiones alcanzadas en esta investigación, que realicé en el marco de mi tesina de licenciatura de la carrera Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario.

Maestros, el ejercicio de un rol y la constitución de una identidad

La identidad es una construcción de sentido, una configuración continua, una búsqueda individual y colectiva. En este sentido, la identidad docente es una construcción: el “devenir maestra/o” es un acontecer constante. Pensamos la conformación de la identidad docente asumiendo que gran parte del “trabajo docente se construye en las formas cotidianas de la micropolítica institucional, en el entramado de las condiciones materiales y las relaciones sociales” (Birgin, 1999: 12). Cada institución educativa, contemplando sus particularidades, necesidades y demandas, traduce las políticas públicas en acciones concretas, y en ese marco los docentes conforman su oficio. Entrar a una escuela cada día implica “componer y descomponer una figura (...) acomodar un cuerpo, poner en acto la voluntad, o “aguantar” el sacrificio” (Redondo, 2004: 25).

Entonces, ¿enseñar, educar, transmitir?, ¿qué hace un docente? El enseñar hace al oficio docente, y “el que enseña se muestra y siempre es más débil del que está en posición de aprender” (Antelo, 2009: 36). El oficio desgasta en tanto se perciba como realización de la propia personalidad. Investigadores como Dubet han manifestado que apoyarse en el oficio del docente (y no tanto así en cómo cada uno es) puede permitir resguardarse de la exposición, de la inmediatez, del cara a cara. Objetivar nuestro trabajo, materializarlo, hacerlo visible y valorable permite fortalecerse en el oficio y evitar esos sentimientos de fragilidad, exposición y desnudez.

La construcción de la identidad y el rol docente son aspectos propios del trabajo docente. Entre los orígenes del sistema educativo y la actualidad hubo

movimientos, fugas, transformaciones. Hoy en día podemos hablar de nuevas configuraciones ligadas a la enseñanza.

Se han abierto las puertas del templo. Escuela y sociedad tienen relaciones cada vez más fluidas. Al respecto una de las docentes entrevistadas nos comentó: “¿Viste cuando dicen “la escuela es la caja de resonancia”? de la sociedad, del barrio, de la familia misma. O sea, trasciende mucho más de lo que es la educación, mucho más allá de lo que es la enseñanza, porque educación es mucho más amplio (...) Influye totalmente, porque ya te digo, la escuela es de la comunidad sobre todo; no está cerrada, no es una isla y todo lo que pasa llega, llega a la escuela” (Soledad, 34 años)

Por otra parte la escuela ha perdido el monopolio de la transmisión de la *cultura legítima*, las relaciones generacionales adquirieron nuevos matices (la eternización de la juventud y el lugar de la estética hacen peso aquí), la autoridad docente comenzó a ser construida de otro modo, las relaciones personales han cobrado nuevos sentidos. Sucede así que el *programa institucional moderno* (Dubet, 2006) comienza a agrietarse, a adquirir nuevas formas, y estas pueden reflejarse en tres grandes aspectos: del énfasis puesto en el alumno a la supremacía de la figura niño – infancia, la predominancia de los discursos psi en educación, y el ingreso de la sociedad a ese templo que parecía infranqueable.

Los padres ingresan a la escuela, demandan, reclaman, exigen, rechazan, avalan, acompañan el accionar del docente. Quejándose del desempeño del educador, ignorando el trabajo de éste o, ¿por qué no?, acompañando.

“Nosotros cuando necesitamos algo los tenemos a los papás que nos apoyan todo el tiempo (...) Uno trabaja más tranquilo cuando tenés el apoyo de la comunidad. De hecho a dos cuadras hay otra escuela que es agredida constantemente, han robado a docentes en la puerta de la escuela; (...) Cuando no tenés el apoyo vas con miedo” (Soledad, 34 años)

En algunos relatos aparecen los reclamos de los padres hacia los docentes, al momento de ejercer el rol pareciera que los maestros se han vuelto “profesionales obligados a explicarse, es decir, a explicar qué hacen” (Dubet, 2006: 144), a justificar sus decisiones y acciones.

El oficio docente no ha hecho eclosión, pero esta construcción (¿constante?) genera incertidumbre a la hora de ejercer la tarea. El oficio no puede ser definido de antemano, hay que llenarlo de sentido, y es esto lo que Dubet

(2006: 135) menciona como el “carácter heteróclito del oficio”. El oficio docente involucra al sujeto, implica compromiso personal y esconde una cierta distancia entre la formación y la práctica. El hecho de que comience a ser percibido como una prolongación o realización de la personalidad trae ciertas dificultades. La exposición personal, la obligación de creer en lo que uno hace, la distancia que se experimenta entre los objetivos y los hechos concretos, entre otros, “entrañan un sentimiento de culpabilidad extendido, del cual es necesario desembarazarse merced a una acusación a los otros: la falta y el “pecado” serán de ellos” (Dubet, 2006: 133).

Es ante la sensación de desconcierto y los cambios en el modo de pensar el oficio docente que resulta necesario objetivar el trabajo. Comprender qué es lo que se hace, hacerle preguntas a lo que se presenta como evidente, argumentar las prácticas, revisar el ejercicio. Reflexionar. El verdadero cambio “reside menos en la realidad del trabajo que en esa urgencia por saber qué hace uno” (Dubet, 2006: 135). Así, en el afán de definirse, los maestros se buscan, se revisan. Hablan del corrimiento de un rol, del desdibujamiento, de las sensaciones –de culpa y/o gratificación– que genera correrse. En algunos parecería corroerles la identidad, en otros incentiva un “espíritu crítico”.

En ese poner el cuerpo cada día, los docentes encuentran distintas formas de estar (Redondo 2004, Antelo 2009). Están aquellos docentes que consideran que compensan carencias brindando afecto, buenos hábitos, etc. Al respecto una de las docentes entrevistadas nos comentaba: “si yo no le busco un par de zapatillas mañana no viene (...) Y vos decís “solucionar”, pero si yo no se los soluciono no se los soluciona nadie.” (Mariela, 34 años)

La falta es percibida como un límite al ejercicio del rol y como un condicionante que tiñe a la tarea de un tinte reparador: “te cuentan, yo aprovechaba mucho el comedor, te contaban mucho en el comedor (...) uno es psicólogo, asistente social. (...) Después te dicen ‘los maestros no enseñan’, no es excusa, pero yo te estoy diciendo el marco en que estamos instruyendo.” (César, 42 años)

Por otra parte, están los docentes que se presentan indiferentes al contexto y las situaciones personales de sus alumnos, es “el docente que no le importa nada y que va y calienta el asiento y vos entrás al salón y siempre está sentada y los pibes están mudos, petrificados, no sabes haciendo qué, y ella está limándose las uñas ¿me entendés?” (Eugenia, 29 años)

Y también están aquellos educadores que asumen una postura de “repa-

ración” y “reconocen la injusticia que origina la marginalidad y se embarcan en la tarea de reparar y encauzar la lucha para conseguir abandonar la pobreza” (Antelo, 2009: 136). Una de las entrevistadas nos manifestó que: “Yo creo que puedo pensar, a partir del contexto de mis alumnos puedo empezar a pensar la práctica. No me encuentro nunca diciendo cosas que dicen mis compañeras que me parece que tiene que ver con no entender ese contexto (...) ‘Para qué te calentás? ¿Para qué trabajas? Si estos pibes terminan presos, ya está dejalos’ (...) yo antes pensaba cambiar eso y no, no es cambiar ese contexto, es que lo puedan pensar. Que se puedan pensar ellos dónde están” (Micaela, 32 años)

Son docentes que reconocen la situación de sus alumnos como producto de la desigualdad y la injusticia, que entienden que es necesario reproducir una reparación y apuntan a brindar a cada alumno lo necesario para defenderse en la vida, para que ejerza “sus derechos y se convierta en un sujeto de derecho y, desde allí, pueda transformar su condición de marginalidad” (Redondo, 2004: 109).

Al compromiso con la transmisión y la importancia de acompañar a los niños en el aprendizaje, cuestiones que hacen al oficio docente, se le agregan estas nuevas aristas. Pareciera que poner el cuerpo en las escuelas consideradas en contexto de pobreza implicara otros desafíos, distintos pesos, presiones propias, otras escenas; que se suman al ejercicio del rol. Entonces aparecen preguntas: ¿cuál es la “especificidad docente”? ¿Cuál ha sido?, ¿a qué debería dedicarse un docente? ¿a qué se ha dedicado en otros momentos históricos?, ¿qué enseña la escuela?. Los educadores intentar responder y desde allí miden su “corrimiento”, el desdibujamiento de su rol o piensan la construcción de su identidad docente. Objetivar el trabajo, para así defenderlo. No poder hacerlo y lograr que sea reconocido por un “otros” hace que la tarea sea desgastante. Es el trabajo el que fortalece la identidad docente. Una de las entrevistadas plantea que el docente del siglo XXI es: “un docente que se tiene que hacer su lugar todos los días (...), la sociedad no te dá mucho lugar, entonces te lo tenes que hacer vos, todos los días” (Soledad, 34 años)

Se vuelve necesario confiar en lo que se hace para fortalecer el autoestima profesional, y poder así enfrentar consolidadamente (como profesional y como colectivo) las nuevas condiciones de enseñanza.

“Mirá vos te podes sentir tirada abajo, pero nunca renuncias a que el chi-

co trate de lograr lo que vos sabes que igualmente no lo puede lograr, cuando ya ahí renunciaste ya... dedícate a otra cosa, ponete una florería acá en la esquina.” (Eugenia, 29 años)

La confianza de los educadores en ellos mismos y en lo que hacen es lo que les permite enfrentar las nuevas condiciones de la enseñanza y fortalecer la autoestima de la profesión. Una docente nos comentó: “se conserva, más allá de lo que digan, la esperanza de que con la educación se cambia algo, de alguna manera queda esa esperanza de que, no sé si el docente, pero la educación salve las papas, me parece. (...) Creo que el docente es el que más conserva la esperanza, sino no estaría donde está trabajando. Me parece que si uno creyera que no sirve para nada lo que hace no lo haría, buscaría otro trabajo en el que te paguen mejor, donde pongas menos el cuerpo, donde llegas a tu casa y te olvidaste de todo.” (Carla, 35 años)

La confianza y la autoestima “están íntimamente relacionadas y constituyen el núcleo básico de la identidad profesional. Ambos sentimientos suponen haber interiorizado determinados objetivos, saber defenderlos y llevarlos a la práctica” (Marchesi, 2008: 194). Interiorizar los objetivos, conocerlos, defenderlos, concretarlos, es objetivar el trabajo de la enseñanza, es enfrentar las nuevas condiciones y es defender el oficio.

Crear en uno para ser creído por otros. No hay acto pedagógico sin autoridad, entendida como aceptación y reconocimiento.

Entre el ejercicio del rol, la autoridad y los afectos

En estos movimientos que hemos mencionado, la cuestión de la autoridad docente y los afectos no han quedado fuera. Parecería que el “efecto de institución” propio de la escuela moderna y que otorgaba autoridad al docente por ser parte de esta, ya no tiene la misma fuerza. En la actualidad tiende a influir en mayor proporción el grado de autoridad que cada docente se puede construir con sus propios medios, que la credibilidad que la institución puede brindar.

La autoridad se construye y el pilar fundante pasa a ser la personalidad. Se relega el saber, los conocimientos que se tienen para priorizar quién uno es. Esta nueva concepción desprotege al docente, lo expone a un cara a cara sin mediación (como va a plantear Dubet), que provoca que uno no pueda resguardarse en el oficio.

Por otra parte, el ámbito educativo está empapado de emociones, la

enseñanza no es sin pasiones. En las escuelas conviven muchos sujetos durante tiempos prolongados: alumnos, docentes, porteros, secretarios y otros actores institucionales; ¿cómo podríamos explicar esa convivencia disociada de los sentimientos?

¿Existen relaciones entre la autoridad y los afectos? Los afectos muchas veces ofician como medio para un fin ¿Son los sentimientos un medio para consolidar la autoridad docente? Muchos educadores encuentran en la relación afecto – autoridad una proporcionalidad directa: a más amor más rechazo a las prácticas autoritarias. De las prácticas verticales a las horizontales. De la disciplina a lo “amoroso”. Así es que mientras cada docente, cada día, va buscando construir autoridad, “está disponible el afecto, ingrediente al parecer eficaz para encontrar legitimidad en el ejercicio del rol” (Abramowski, 2010: 112).

La autoridad es un vínculo afectivo con implicancias políticas, es la “expresión emocional del poder” (Sennett, 1980 en Abramowski, 2010: 113). No se puede sostener un vínculo pedagógico sin conocer nada de nuestros alumnos. Pero a la vez es necesario conservar cierta distancia, una separación que permita hacer otra cosa que reparar afectivamente, y que es para lo que los docentes están en las escuelas: enseñar y transmitir la cultura. La educación no es sin amor, las transmisiones se logran con amor, y con amor los encuentros pedagógicos se efectúan. Con amor a la cultura, a las nuevas generaciones, a la acción de enseñar y acompañar.

Vocación, trabajo y/o profesión en los cuerpos docentes

Entender la docencia como vocación, trabajo y/o profesión puede significar distintas maneras de encarnar la tarea. Coincidimos con los pedagogos que plantean que es posible pensar la vocación y la profesión como las dos caras de una misma moneda (Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 2009), como las partes de un trabajo bien hecho, obra de un sujeto que disfruta su tarea, encuentra satisfacción en eso que hace y espera remuneración por el trabajo que realiza. Podemos ver estas cuestiones en lo que Micaela nos cuenta: “... si no lo piensas como un trabajo te volvéis loca también. Pensar en lo que vos haces, en que sos imprescindible para ellos porque naciste para eso y es tu vocación te trae un montón de conflictos, de no poder separarte de la escuela ni un segundo. A mí me pasaba eso, de no poder separarme. (...) pensar en proyectos y pensar en que tenés que cambiar no sólo a la educación sino tam-

bién a la casa de los chicos, en la familia de los chicos; y así te volves loca”
(Micaela, 32 años)

Pensar la docencia como un trabajo pareciera ser la manera de tramitar todo eso que falta (que por lo general excede lo meramente pedagógico) y que no se llega a hacer. En el relato vocación y profesión parecieran convivir en un trabajo bien hecho, como posibilidad también de sobrellevar las carencias, los desafíos, las dificultades. Al respecto la docente entrevistada continúa su relato diciendo: “yo siempre dije que el día que no tenga ganas de ir a la escuela no voy a ejercer más. No voy. Prefiero ir a, no sé, vender mates (...) Si bien lo intento pensar como un trabajo y donde bueno uno tiene que meter pelea, porque si no lo pensas como un trabajo no peleás por un sueldo, no peleas por nada. Pensas que vas porque ‘¡ay qué lindo que son los chicos! Los quiero educar’ y no. A ver, yo como por la docencia, y es así. Sino no como, sino no pago el alquiler, sino no puedo mantener a mis hijas. Gracias a eso tengo obra social (...) No voy a ejercer la docencia como pensaba porque ‘¡ay qué lindo los chicos, me gusta!’, si uno puede ganar plata de lo que le gusta, mejor” (Micaela, 32 años)

Cuerpos cansados: el desgaste en la docencia

Quedan abiertas preguntas ¿por qué tanto dolor para que la historia dé cuenta que dentro de la escuela también había un trabajador? ¿Por qué el cuerpo y la locura fueron los vehículos para visibilizarlo? ¿Por qué está tan velada la materialidad de la escuela? (...)

¿Por qué la desidia, la falta de deseo...?

Abriendo el presente de una modernidad inconclusa.

Treinta años de estudio del trabajo docente.

Deolidia Martínez

Para gran parte de la sociedad la docencia pareciera ser un trabajo que no tiene “riesgos laborales”. Esos riesgos están, pero se van materializando paulatinamente a lo largo del tiempo, después de determinada cantidad de años de ejercicio, y son menos evidentes que un accidente de trabajo, entonces se los mezcla con cuestiones personales y no se consideran como efectos laborales.

El escenario actual y la experiencia histórica demuestran la existencia de fatiga residual, malestar docente, sufrimiento psíquico (manifiesto en las depresiones, angustias y ataques de pánico), variados síntomas psicofísicos

(pérdida de la voz, contracturas, úlceras e hipertensión), entre otros. Podemos verlo en el relato de los mismos educadores: “Yo fui a una psiquiatra del gremio, después fui a un psiquiatra por IAPOS y ahora estoy yendo a una médica homeópata. Porque uno se siente que no tiene contención en la institución. Te hablo de las instituciones, no un caso particular.” (César, 42 años)

Un factor que ha colaborado en que se dificulte (o se retrasen) los estudios acerca de las condiciones de trabajo y de salud en la docencia, es que esta haya sido configurada históricamente como un apostolado, como un “servicio” social (de entrega y sacrificio), más que como un trabajo que requiere de calificaciones, esquemas de desempeño y procesos de evaluación.

“Condiciones de trabajo” y “salud” son conceptos amplios, que involucran integradamente distintos aspectos de la profesión, no reduciéndolos únicamente a las demandas sobre la cuestión salarial, sino contemplando también cuestiones físicas (enfermedades mentales, psicósomáticas, corporales, etc.), pedagógicas (posibilidades o no de enseñar, realización de tareas que no son del campo pedagógico, autonomía en la toma de decisiones, etc.) y socioculturales (reconocimiento, valoración de la sociedad, “influencia del contexto de los alumnos, de la escuela”, etc.), que hacen a la calidad de vida de los educadores.

Se entiende al “malestar docente” como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, “El Malestar Docente” 1994, c. p. Gavilán, 1999). Estos efectos pueden ser directos o de primer orden (incluyen a las malas condiciones de trabajo, salario insuficiente, escasez de recursos materiales, violencia, carga de actividades, entre otras), o indirectos o de segundo orden (que refieren a la influencia del contexto donde se ejerce la docencia, falta de apoyo, modificaciones en el rol, representaciones sociales sobre la docencia, etc.). Esteve encuentra que con la cantidad de tareas que se le exigen al docente, la falta de recursos necesarios para cumplirlas y la consecuente sensación de desborde por querer cumplir con el deber, el maestro se vuelve “un profesional obligado a realizar mal sus tareas” (Gavilán, 1999). Estas marcas se van haciendo carne, son las marcas corporales producto de un proceso laboral de, muchas veces, desgaste y malestar.

Los factores de riesgo psíquico del trabajo docente pueden pensarse desde dimensiones jurídico e históricas (que refieren a las cuestiones legales) y

materiales (condiciones edilicias, las condiciones laborales, la organización de los tiempos y los espacios, la formación continua –o la no formación–, los salarios, la seguridad social, las cuestiones externas que ingresan a la escuela –sociales, ambientales, etc.– y las relaciones personales).

Muchas veces los riesgos se naturalizan y los docentes no pueden ver que las condiciones en las que trabajan aportan al desgaste. Hay otros docentes que si pueden objetivar estas cuestiones pero se quedan en la queja, argumentando que todo lo que no pueden hacer es culpa de esas carencias. Y están los otros docentes, que perciben las situaciones en las que se trabaja, visualizan lo que hacen y lo que no pueden hacer, y trabajan para cambiar lo que pueda ser cambiado (sin dejar de exigir por ello al Estado lo que le corresponde como tal).

La organización del trabajo, los tiempos y los espacios escolares, no son puestos a consideración por la mayoría de los educadores. La disposición de la organización escolar dificulta los sitios de encuentro, de construcción colectiva, de reflexiones sobre las prácticas, de planificación conjunta; volviendo a la tarea docente un trabajo cada vez más solitario. Los tiempos (y también los espacios) no alcanzan para generar trabajo colectivo en la escuela, por lo que muchos docentes se reúnen fuera de horario y lugar escolar para pensar actividades en conjunto. Esto, sumado a las planificaciones áulicas, la corrección de trabajos, el armado de un acto, etc., dificulta la separación entre momentos de trabajo y momentos de descanso, entre ámbito laboral y ámbito familiar. La carga de obligaciones hace que parte del trabajo “se continúe en casa”, produciéndose así una fusión de tiempos y esferas.

El control sobre los resultados del trabajo docente y la demanda de capacitación constante se vuelven presiones que se acrecientan por el peso de lo moral en el ejercicio del rol. Rol sin demandas del todo explícitas en la letra, pero si con un “contrato social implícito” (Martínez, 2006: 4) que aumenta la exigencia cada día. Es así que “entre **desistir y afrontar** el docente juega su malestar en el cotidiano laboral” (Martínez, 2006: 4).

Las condiciones laborales, hechas carne

En este apartado justamente miraremos las condiciones laborales hechas carne, cómo es que son vividas en el cuerpo (y con el cuerpo) de cada docente².

² Aquí no nos detendremos en las condiciones de trabajo de los docentes reemplazantes, pero consideramos oportuno aclarar que en muchos momentos se ve potencializado el malestar y se

Una importante parte de la identidad profesional depende del reconocimiento que la sociedad hace de los docentes y de cómo estos lo perciben. La mayoría de los educadores entrevistados encuentran satisfacciones en el ejercicio de la tarea, notan que su trabajo muchas veces no es valorado pero afirman que no les significa un peso esa “mirada” de la sociedad. Sin embargo, en muchos otros maestros esa falta de reconocimiento social “socava las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia” (Marchesi, 2008: 194 – 195).

Muchas docentes consideran que la docencia es más desgastante para los que la asumen con compromiso, para aquellos que se comprometen con el niño, con su realidad y no únicamente con la enseñanza. En este aspecto ejercer “comprometidamente” en contextos de pobreza, donde las carencias y las situaciones son “más duras”, puede aportar a que el desgaste y el cansancio sea mayor: “si yo me lo podría tomar de otra forma no sería desgastante. Yo veo a otras docentes y digo ‘está buenísimo’ si yo podría venir a la escuela y decir ‘bueno doy esto, trabajo tal página, del libro, hagan preguntitas sobre la página del libro y me voy’. Y si el alumno vino llorando porque tuvo problemas en la casa y no me importa nada de eso, ya está” (Micaela, 32 años)

Otra manera de mirar las condiciones laborales hechas carne, es mediante el ausentismo. A veces sucede que algunos docentes ante las dificultades que presenta la tarea, el desasosiego y la desesperanza, encuentran en el ausentismo una “vía para compensar su sufrimiento laboral” (Dussel, 2011: 17). El ausentismo docente parece ser más frecuente en las escuelas públicas que trabajan con sectores sociales más precarizados, donde gran parte de los alumnos falta seguido a clases. Entonces, “la discontinuidad en el vínculo, la trayectoria errática (...) dificulta mucho el trabajo de enseñanza, porque siempre estamos recomenzando” (Dussel, 2011: 18).

Al respecto Duschatzky, Farrán y Aguirre (2010) plantean que en la historia del sistema educativo las estrategias de retención fueron pensadas para los alumnos, no para los docentes. El abandono de los docentes es un fenómeno reciente. Y al respecto se preguntan “¿Qué fuerza despliegan los docentes licenciosos? ¿Qué información leemos en las ganas de no ir?” (30)

hizo presente en los relatos de los entrevistados: inestabilidad, dificultades para “faltar” antes de determinado período en el cargo, la construcción de la autoridad en el/los grupos, no terminar con lo proyectado, no ver “resultados”, etc.

Desprovistos de las pertinencias del rol que impedían la angustia, faltar ¿es huir ante la falta de certezas, la posibilidad de lo nuevo y el agotamiento? La huida se activa ante el agotamiento de un modo conocido de habitar la institución escolar, cristaliza el reconocer la presencia de un límite y la ausencia de otras posibilidades que permitan la permanencia en la escuela. Huir es signo de agotamiento pero también de preservación, de formas que no encuentran cómo reinventarse pero que pretenden “conservar la organización de un cuerpo sustrayéndolo de un desgaste agobiante” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010: 31). Los educadores entrevistados compartieron con nosotras vivencias propias o de compañeros, explicando la necesidad del ausentismo: “No te voy a mentir, el cansancio es terrible. Este año me tomé 6 meses sin goce de sueldo porque no veía, necesitaba, tenía ruidos en la cabeza, estaba como en un estrés” (César, 42 años)

Las condiciones que explican las licencias docentes parecerían tener cierta vinculación con las características del contexto: “repercute en la salud pero porque es una escuela donde todas si ponemos el cuerpo ¿no?, pero, yo con los años aprendí a poner un límite. Y como estamos todos en una lucha y en una cuestión. Por ejemplo, tengo un compañero que, entre sus rollos personales mas ponerse al hombro a la escuela, termina de licencia todas las semanas, uno o dos días se pide y vuelve porque él está ahí pero no puede, no le da el cuerpo. Y otros compañeros también están demasiado, poniendo demasiado el cuerpo creo yo.” (Carla, 35 años)

Faltar para seguir estando: están pero no pueden estarlo todos los días, licencia “uno o dos días” para poder volver y seguir poniendo el cuerpo. Aprender a poner el límite, “lo fui aprendiendo en otras escuelas. Yo soy de poner la cabeza. Y me ha pasado de momentos decir ‘no, tengo que parar’, tuve que ir al médico y el médico me dijo ‘o paras, o paras’, y fui buscando la forma, qué se yo (...) Al principio si, viste eso de que no tenés que faltar y que se yo; pero no, eso ya hace años que lo aprendí que no tiene nada que ver, que no beneficia a nadie trabajando así.” (Carla, 35 años)

En el “faltar o no faltar” se pone en juego algo del prejuicio social, que puede influenciar en el elegir ir a trabajar enfermo. Aparte de los factores mencionados anteriormente, algunos docentes entrevistados marcaron como explicación al pedido de licencia el lugar que ocupa la mujer (madre y/o esposa) en el hogar, y otros la cuestión de la formación profesional.

Por su parte la cuestión de los vínculos parece primordial en la manera de poner el cuerpo como docente. Entre los educadores entrevistados pudimos observar que los que manifiestan mayor desgaste y cansancio, depositan gran parte de la culpa en las relaciones interpersonales, en sentirse solos, no trabajar en conjunto, etc. En cambio, los educadores que manifestaron trabajar cómodos y disfrutar de la tarea, rescataron como principal sostén las buenas relaciones entre compañeros (el trabajo en grupo, las consultas, las planificaciones colectivas, el apoyo y el sostén). Podemos ver en el discurso de los maestros cómo las dificultades y los desafíos que genera el trabajar en escuelas en contexto de pobreza se vuelven más desgastantes en escuelas donde no se trabaja en equipo o no hay buenas relaciones personales: “Hay escuelas donde es desgastante. Yo creo que, ¿sabes que es lo que más desgasta en las escuelas? Por ahí las relaciones con los compañeros (...) Yo creo que esas cuestiones son las que desgastan, no el trabajo en sí. Las relaciones humanas por ahí, y con los adultos no con los chicos” (Soledad, 34 años)

En cambio, aquellos que no encuentran apoyo en sus colegas sienten más pesada la tarea. Algunos destacan el sostén que encuentran en sus compañeros de trabajo pero revelan la falta de apoyo por parte de los directores: “(...) lo único que a mí no me favorece en esta escuela nueva en la que yo estoy es el equipo directivo. No es que no haya buena relación, no hay apoyo, no hay un respaldo ¿entendés?” (Eugenia, 29 años)

Aparece así el apoyo, el respaldo, el trabajo codo a codo, y la construcción colectiva, como alternativas para desarrollar la tarea cada día.

A partir de algunas reflexiones y relatos de maestros intentamos pensar el trabajo docente. Focalizando en la identidad docente, la vocación y/o profesión y el desgaste que involucra la tarea, nos preguntamos ¿qué implica poner el cuerpo cada día como educador?

Un cuerpo que se construye (y que es construido), un cuerpo atravesado por dimensiones éticas, políticas y epistémicas y que involucran “relaciones consigo mismo y con los demás, con la justicia y el bien común, con los saberes” (Southwell, 2013). El cuerpo del docente es individual y colectivo, y por tanto sus vivencias (y cómo resuenan en su cuerpo) son personales, pero cobran un sentido público. Ningún docente es sin su cuerpo, por lo tanto es una obligación ética y política cuidar y considerar cada cuerpo docente al momento de pensar intervenciones ligadas al oficio.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Antelo, E. Y Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Bordol, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Ed. Del Estante.
- Dubet, F. (2006). Una mutación bajo control: los docentes. En *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Duschatzky, S., Farrán, G., Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2011). Tiempo de reorganizar posiciones. *Revista Canto Maestro* n° 18, CTERA – CTA, Argentina.
- Gavilan, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19 Formación Docente. Recuperado de www.rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm
- Marchesi, A. (2008). Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudio del trabajo docente. Buenos Aires, Argentina, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” - de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (IIPMV - CTERA). Recuperado de <http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>
- Martínez, D. y equipo de investigación del AREA de SALUD en la ESCUELA (2006). Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente. Buenos Aires, Argentina, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República

Argentina (IIPMV - CTERA). Recuperado de www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/factores_de_riesgo_psiquico.PDF

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Southwell, M. (2013). Salud, cuidado y compromiso docente. *El Monitor*, número 31. Recuperado de www.elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/poner-el-cuerpo

Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (Pp. 39 – 49). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Recuperado de www.region11.edu.ar/.../construccion-social-trabajo-docente.doc

Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes

Sonia Alzamora¹

Introducción

El presente escrito se organiza en tres momentos; el Inicio con una fundamentación de la temática de la investigación en curso sobre las transiciones entre niveles escolares; su estudio posibilita conocer una dimensión de las prácticas y de las fuerzas que limitan el acceso social al conocimiento distribuido en el sistema educativo. En el acápite denominado Avances se recurre a datos de entrevistas realizadas a agentes vinculados al Ministerio de Cultura y Educación y a directivos de escuelas para conocer el estado del escenario pampeano, los mismos están organizados en dos categorías. El tercer momento, Línea de hipótesis, presenta una síntesis del análisis interpretativo en carácter de tendencias en el campo pedagógico (nos referimos a las instituciones escolares con sus diferentes agentes).

Inicio

En los momentos de entrada de los alumnos en una nueva cultura escolar por el cambio de nivel educativo viven modificaciones de distinto orden: curriculares, organizacionales, de ubicación espacio-temporales. Ante esto nos

¹ Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. soniagalzamora@gmail.com

preguntamos ¿cómo intervienen los pasajes entre niveles en el desarrollo de las trayectorias de los alumnos, atendiendo a las condiciones del sistema educativo? Esta pregunta nos retrotrae a la investigación realizada por el equipo de Claudia Braslavsky en 1985 donde se analizó el ingreso al Secundario como momento de abandono de la escolaridad y de profundización de los circuitos diferenciados. En el retorno a la democracia el sistema educativo se presentaba segmentado y desarticulado, produciendo circuitos escolares diferenciados según condiciones socio-económicas de los alumnos (Braslavsky, 1985). En la última década las investigaciones describen un sistema fragmentado, donde los fragmentos se constituyen en agregados institucionales con referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2010) y con propuestas formativas diferentes según la población escolar así como también las posibilidades de apropiación del conocimiento.

La fragmentación del sistema educativo se hace presente en los cambios entre escuelas, entre ciclos y en los pasajes de nivel escolar. En este tiempo actual de rupturas de las mínimas homogeneidades de tiempos atrás, se estaría requiriendo a los sujetos escolarizados mayor despliegue en el proceso de adaptación y reacomodamiento, no solo a la nueva cultura de ser alumno (Perrenoud, 2006) del siguiente nivel sino a las novedades de esa mínima unidad fragmentada que comienza a transitar. Se transforma, ese momento, en un rito de pasaje con consecuencias no siempre positivas, tal como analizan en distintas investigaciones (en el ámbito iberoamericano Gimeno Sacristán en 1996; San Fabián, 2003; Antunez, 2005; Azzarboni, 2006; Abello Correa, 2008; Abrantes Silva, 2008; Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz, 2010).

En el contexto del sistema educativo generado por la universalización desde Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel Medio, a un grupo de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, nos preocupó conocer qué acontece en esos momentos de pasaje en los cuales los estudiantes modifican sus rutinas con el tiempo, con el espacio, con el conocimiento, con los pares y docentes. Extendimos nuestra revisión a la totalidad de los niveles para contar con una panorámica de la estructura del sistema educativo pampeano en cuanto a estructuras curriculares, modelos organizativos, regímenes laborales, trayectorias formativas de los docentes. Respecto a los estudiantes, de diferentes edades, nos focalizamos en las relaciones con los adultos, con las instituciones educativas y con el conocimiento escolar.

Nos propusimos el análisis tanto de los aspectos estructurales formales como procesuales prácticos del currículum (De Alba, 1993). Por otra parte, nos interesa acceder al conocimiento práctico de los docentes (Bourdieu, 1997) donde ponen en juego sus representaciones, construidas desde sus trayectorias personales y formativas, acerca de los conocimientos a ser apropiados por los educandos. En el plano organizacional y laboral se toman en cuenta las dimensiones de tiempo de trabajo áulico, los modos de relación del trabajo docente con directivos y comunidad en cuanto estructuras objetivadas y desde las interpretaciones de estos marcos regulatorios por parte de los agentes escolares.

Los efectos de la organización escolar y de los supuestos pedagógico-didácticos estructurantes de cada nivel deben considerarse en los estudiantes que lo cursaron y realizan el pasaje al siguiente. De allí la importancia de acceder a sus perspectivas para confrontarlas con las construidas por los agentes escolares.

Es una investigación de carácter cualitativo, que comenzamos a fines de 2014. En un primer conocimiento de los escenarios existentes en cada nivel educativo hicimos tareas de relevamiento de documentación normativa nacional, provincial e institucional que regulan las transiciones escolares y nos ocupamos de realizar una identificación de las problemáticas. Para contar con un primer conocimiento informado consideramos referentes válidos a las autoridades a cargo de Coordinaciones educativas –situados en una posición de intermediación entre Ministerio de Cultura y Educación y escuelas– y de directivos de escuelas de distintos niveles; en el caso de lo normativo ampliamos la búsqueda en leyes de educación del ámbito nacional y provincial, en resoluciones del Consejo Federal de Educación y del ámbito local. Este año incluimos la perspectiva docente conjuntamente con observaciones de clases y recreos realizadas a inicios del ciclo lectivo.

En esta ponencia se analizarán los discursos de este nivel intermedio de Coordinación educativa en la provincia de La Pampa (5 coordinadores y el delegado regional del Ministerio de Cultura y Educación) y de los directivos de salas/escuelas de distintos niveles (5 de Nivel Inicial [JIN]², 9 de Primaria, 8 de Secundaria). El *corpus* empírico está constituido por entrevistas realizadas a fines de 2014 en distintos lugares de la provincia (Norte, Centro, Oeste, Sur, Este).

² En Nivel Inicial se agrupan varias salas en un Jardín de Infantes Nucleado [JIN] a cargo de una directora, vicedirectora y cuentan con personal administrativo, cada sala está a cargo de una docente.

Las categorías de análisis centrales son dos: una remite a la identificación realizada por estos agentes de la normativa sobre las transiciones escolares y de este modo, acceder a las regulaciones por parte del Estado y al reconocimiento de dicha acción estatal sobre este aspecto de la vida escolar y en segundo término, a la evaluación de las condiciones institucionales anteriores y actuales que actúan en las decisiones de acompañamiento de los alumnos en el pasaje de nivel.

La descripción del movimiento entre los aspectos de las transiciones efectivamente regulados, la percepción de dichas regulaciones por los diferentes agentes y las posibilidades de actuación que éstos avizoran en su ámbito de desempeño, permitirá delinear hipótesis sobre la lógica práctica de los agentes en interrelación con las estructuras objetivas existentes en este aspecto del ámbito educativo, que indudablemente mostrará efectos en las prácticas de inclusión/exclusión (Popkewitz, 2000).

Avances

A continuación se presentarán los análisis de las dos categorías definidas previamente, en un primer momento se aborda brevemente el plano normativa vigente desde la sanción de la actual Ley de Educación nacional y provincial y el reconocimiento realizado por los agentes, tanto de nivel intermedio como institucional. En segunda instancia el foco es colocado en las prácticas que se vienen realizando así como las intervenciones propuestas desde el plano ministerial; lo cual es puesto en relación con los condicionantes presentes en el campo pedagógico. El interjuego de condiciones objetivas con las percepciones de los sujetos es la constante en el análisis realizado porque permite analizar los conflictos que están en la base de las diferentes prácticas (Bourdieu y Wacquant, 2005).

a- Regulaciones y reconocimientos

En estos últimos años desde la política educacional se propone facilitar el pasaje entre niveles a través de la implementación de medidas, pedagógicas e institucionales, que avancen en una relación articulada; tal como se menciona en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que define la necesidad de creación de espacios de articulación entre instituciones y distintos niveles (Art. 137 en inciso f). Asimismo ha tenido tratamiento en las resoluciones del Con-

sejo Federal de Educación [CFE] n° 174/12 y en la 188/12, Plan Nacional de *Educación Obligatoria y Formación Docente* 2012-2016, donde estipula que al año 2016 todas las jurisdicciones deben desarrollar acciones de articulación entre los niveles Inicial y Primario y a 2014 deben realizar propuestas efectivas de articulación con el Nivel Inicial, el Secundario y con las modalidades (Art.28).

Para acompañar la implementación de la universalización del Nivel Medio, establecida en la provincia de La Pampa por la Ley de Educación n° 2511 (2009), desde el Ministerio de Cultura y Educación provincial se promueven estrategias para contribuir a la articulación entre la educación primaria con secundaria, tales como la introducción de nuevos cargos (de coordinador y tutor de curso) y de espacios curriculares de acompañamiento (resolución ministerial n° 1451/11).

Por el tratamiento realizado en las definiciones legales y normativas observamos un reconocimiento de la problemática de las desconexiones, fracturas y cierres entre los componentes constitutivos del sistema educativo a comienzos del nuevo siglo así como de sus efectos, en tanto instancias que pueden actuar como obstaculizadoras de la continuidad de las trayectorias de los estudiantes.

En el plano de los agentes que dependen directamente de las Direcciones de Nivel del Ministerio, nos referimos a quienes ocupan funciones de Coordinación y en la Delegación regional del Ministerio, no hay conocimiento sobre la existencia de normativa que atienda al proceso de cambios entre los niveles educativos; solo una Coordinadora de Nivel Primario menciona la resolución del CFE n° 174/12 que plantea la importancia de la articulación, a la cual critica porque no contiene orientaciones ni precisiones operativas.

En el campo pedagógico las directoras consultadas de JIN así como de escuelas primarias y secundarias tampoco identifican normativa específica que regule las transiciones de los alumnos, solo una directora de JIN menciona de manera inespecífica “el documento sobre trayectorias” (suponemos que refiere al Documento de trabajo *Trayectorias escolares: debates y perspectivas*, del Ministerio de Educación nacional, 2009).

Hay otro plano discursivo con funciones de prescripción regulativa, que no es escrito ni sido aprobado formalmente, reconocido por los directivos de todos los niveles que son las comunicaciones enviadas desde el Ministerio, vía Coordinaciones. En ellas encontramos que en el año 2014 ha circulado

información sobre las articulaciones. En entrevistas a Coordinadores de los tres niveles sostienen que si bien siempre se realizaron acciones en el plano institucional, por primera vez se han construido acuerdos internos para articular con Primaria; son intereses actuales y fueron promovidos desde el Ministerio para su tratamiento en una jornada institucional en las escuelas. Para las escuelas secundarias se propone la inclusión dentro de los Planes de Mejora Institucional³.

Este discurso se corresponde con lo explicitado desde las direcciones de JIN que recibieron recomendaciones sobre la articulación; en algunos casos se realizaron reuniones con los Coordinadores de niveles y directivos de escuelas primarias donde se plantearon lineamientos sobre este tema. El mismo discurso es referenciado por cuatro directoras de escuelas primarias y tres de secundaria, quienes recibieron desde su Dirección de Nivel respectiva este tema como línea de trabajo para la última jornada institucional con los docentes, realizada en Octubre pasado.

b- Entre las acciones, los responsables y las condiciones posibles

La estrategia detallada por los entrevistados para relacionarse las escuelas en el acompañamiento de los alumnos, independientemente del cargo y nivel educativo, consiste en realizar visitas durante una jornada o bien, varios días en distintos horarios y una escuela lo extiende durante toda la semana para realizar distintas actividades. Esto se completa con el envío de documentación al comenzar el año (legajos, documento de trayectorias complejas, informes pedagógicos de alumnos integrados) así como remitir o intercambiar comentarios sobre lo enseñado, esto en menor medida porque requiere reuniones de docentes en tiempo extraescolar.

La descripción de las actividades es coincidente en los discursos de los directivos de los tres niveles y los Coordinadores. No obstante esto, hay quienes realizan otras acciones, como la directora de un JIN que propuso en las salas de Jardín a su cargo, además de lo ya mencionado en el párrafo previo, la lectura conjunta de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios [NAP] del otro nivel; directoras de escuelas primarias se han ocupado de generar

³ Plan cuyo objetivo es contribuir a la institucionalización y fortalecimiento del Nivel Medio; para ello, se otorga la posibilidad de contar con importante financiamiento a las instituciones escolares. Aprobado por Resolución CFE 86/09.

espacios y tiempos compartidos de clase entre alumnos de 6to y de 1º año; otras propuestas promueven reuniones entre directores y entre docentes de ambos niveles así como también encuentros con los padres para informarles de distintos aspectos de la vida escolar a la cual ingresarán sus hijos.

Cuando estas actividades ya instaladas en las rutinas de cada nivel desde hace varios años, y hasta décadas puede decirse, son evaluadas por los agentes hay un común acuerdo que las visitas de los alumnos en tanto recurso central son insatisfactorias. Así es mencionado por una Coordinadora de Nivel Inicial porque sostiene que hace falta “*una vuelta pedagógica*” que aún no se encuentra.

En el Nivel Inicial las directoras sostienen que si bien históricamente se han realizado acciones de articulación con el 1er. grado son de corte recreativo, de socialización; la evaluación es negativa y sostienen expresiones como que “*no está allanada*”, “*se complica*”, “*es una preocupación*”, “*no alcanza con una o dos reuniones de docentes*”. Las experiencias realizadas son aisladas, de escaso tiempo a excepción de una que se hizo durante todo un año escolar pero este dependió de las características de las docentes de sala y de primer grado.

En el Nivel Primario coinciden los directores en la importancia de la articulación entre los primeros niveles pero deben convertirse en planificaciones institucionales y no mantenerse en el plano de unas actividades de fin de año.

La dificultad para relacionar las escuelas primarias con secundarias, para dos directoras de Nivel Medio, se debe a la posibilidad de los alumnos de definir el colegio a diferencia de la opción anterior de escuelas vinculantes que permitía realizar acciones con las escuelas derivadoras (en la estructura del pase al Tercer Ciclo de EGB y al Nivel Polimodal). Esta situación genera discursos diferenciados entre Coordinadores de Primaria y Secundaria, quienes sostienen que la propuesta anterior permitía conocer aquello que se estaba enseñando y los logros de los alumnos por parte de la escuela que los recibía y por ende, trabajar en conjunto, y la posición del Delegado ministerial, quien insiste que ahora pueden optar y que antes no había garantía de articulación.

La lectura es que la articulación es colocada como una figura más de coordinación interesuelas para cumplir con la prescripción formal, sí es posible observar una función socializadora en la nueva cultura institucional pero desde la evaluación de los agentes se encuentra ausente o es escasamen-

te trabajado el componente pedagógico.

Atendiendo a la necesidad de revisar estas prácticas, desde las Coordinaciones de Nivel Inicial y Primaria a fin del año pasado establecieron nuevos acuerdos de articulación sobre saberes a fortalecer y continuidad del cuaderno ABC; selección de saberes ya vistos para darle continuidad en primer grado. También se pretende respetar la organización de los bancos en el aula como en el jardín. En el caso de estos dos niveles es posible establecer acuerdos entre salas y escuelas por el pase de la casi totalidad de la matrícula.

En el caso del Nivel Secundario, un Coordinador menciona un acuerdo con las Coordinadoras de Primaria para acompañar a los alumnos en la elección de la modalidad de escuela, si bien evalúa que es más factible en centros menos poblados porque la oferta de escuelas es acotada por una parte y por otra, porque pueden reunirse los docentes para compartir los logros y las expectativas. Esto es dificultoso en las ciudades por la cantidad de escuelas, de docentes y la escasez de tiempo de éstos.

Las iniciativas son contestadas por directivos que no pierden de vista los condicionantes existentes tales como la situación laboral docente inestable que lleva a rotaciones permanentes en los cargos así como jubilaciones que impiden continuar con lo proyectado de un año al siguiente. En el caso de Nivel Inicial las directoras mencionan su dependencia de la voluntad de las directoras de las escuelas primarias, que a la vez están sujetas a requerimientos propios del nivel, en especial la alfabetización que insume la mayor parte el tiempo. Es común el reclamo por la ausencia de mecanismos para compartir información entre docentes y por depender de la voluntad de los agentes escolares.

Las relaciones entre las escuelas de diferentes niveles en el proceso de acompañamiento de alumnos es presentado por los agentes con un marcado carácter experiencial y como iniciativa y actuación de las instituciones. Esto se corrobora con los dichos de una Coordinadora de Nivel Primario que hace corresponder la articulación a *“la importancia que cada escuela le otorgue”*, responsabilizando a los agentes escolares de las acciones y estrategias desplegadas. La excepción a esto son las acciones que realizan dentro del plan nacional CAI⁴ en particular y sus líneas de maestros comunitarios (trabajo con familias) y maestros puentes (para el pase de niveles), con el cual cuentan

⁴ Plan nacional Centros de Apoyo Infantil [CAI].

ciertas escuelas de Nivel Primario. La situación que se plantea es que no hay un reconocimiento generalizado en los agentes consultados sobre la función de articulación que pueden cumplir desde esos cargos, solo dos directoras y una Coordinadora de ese Nivel.

En el caso del Nivel Medio, por la novedad de su universalización, cuenta en la estructura curricular con espacios de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes para el primer año y con continuidad en 2do y 3ro año; con cargas horarias, perfiles docentes y apoyatura para la formación de los docentes, al menos en los dos primeros años de implementación del Nivel. Estos no son visibilizados como instancias de articulación por parte de los entrevistados del Nivel. Se conoce por otros testimonios que debido a la constante rotación de docentes, la formación recibida para esos espacios curriculares por quienes los ocupaban en el momento de realización no continuaron en los años siguientes en dichos cargos. Un indicio más de la ausencia de criterios de priorización de dichos espacios a través de una política de cargos con mayor estabilidad y con cierto perfil docente.

La ausencia de un proyecto de articulación que sea trabajado desde los equipos técnicos de la provincia con las escuelas es una crítica realizada desde la Delegación ministerial regional, donde sostienen que el único modo de seguimiento de los alumnos es a través del sistema informático, SAGE, con las dificultades que presenta para identificar a cada sujeto, motivo por el cual no se permite el análisis de trayectoria a excepción que se realice un rastreo personal. Desde el Ministerio no ha habido hasta 2014 acciones sistemáticas de articulación, a excepción de ciertos proyectos que no se han sistematizado, como el de maestro articulador realizado años atrás por una integrante de un equipo técnico en una ciudad.

Hay nuevas propuestas sobre articulación en elaboración a fines de 2014. Las entrevistas realizadas dan indicios que se está instalando en el discurso de los directores de escuelas la importancia de este tema y por esto, le darían el estatuto de acción planificada dentro del proyecto institucional. En las acciones proyectadas por cuatro directores de Nivel Medio se sostiene la importancia del trabajo conjunto de docentes de la misma escuela para construir propuestas compartidas y por otra parte, con el otro nivel para conocer modos de trabajo, contenidos, legajos.

Hay divergencias importantes entre los directivos del mismo nivel edu-

cativo sobre los objetivos a considerar en dicha articulación; tal el caso del juego en el Nivel Inicial que para unas es contenido y para otras es estrategia de enseñanza así como también muestran diferencias en la alfabetización, en la multitarea, la organización espacio-temporal. Esto mismo se observa en el Nivel Primario, con la diferencia que en ciertas escuelas que cuentan con el cargo de maestro puente (Programa CAI) descarga de estas tareas a los docentes de aula. Estas diferencias son indicios de la ausencia de criterios acordados intra e interniveles para relacionar las propuestas formativas de dos niveles.

Línea de hipótesis

El proceso de transición de los alumnos entre los niveles, inicial, primario y secundario, para la mayor parte de los agentes es descrito como el cumplimiento de acciones rituales realizado desde hace años sin demasiada modificación. Es más bien una obligación asumida por las instituciones escolares y en particular, por los agentes docentes y directivos; esto lo instala en el plano de las experiencias que puede o no sostenerse según la voluntad de los agentes y la permanencia en el cargo. Las dificultades para acordar criterios de articulación con la cual se encuentran en este momento es un ejemplo de la ausencia de definiciones conjuntas como sistema educativo, mostrando a cada Nivel en un comportamiento territorial con límites precisos hacia afuera y sin definiciones acordadas en su interior.

Los directivos y docentes de los niveles educativos se guardan recelos entre sí por los compromisos de formación que asumen o deberían asumir con cada cohorte de estudiantes y se cierran sobre sus propios objetivos sin considerar procesos de enseñanza y aprendizaje realizados previamente. Hay una orientación hacia el propio nivel y la institución creando un entorno moral de ausencia de solidaridad (Ball y Youdell, 2007), a modo de estrategia de sobrevivencia ante las condiciones de autointensificación laboral, pluriempleo, con cargos cubiertos por personal que no necesariamente cuenta con titulación y con contratos temporales (planes CAI por ejemplo); escuelas profundamente diferenciadas según condiciones de los estudiantes, tipos de gestión pública y privada, localización geográfica (tamaño de las urbes/ámbitos semirurales) e inmersos en relaciones que producen en los docentes agotamiento, frustración y deseo de abandono del trabajo (Alzamora, 2013).

La escasa revisión de las estrategias instaladas en estos momentos de pasaje dentro del sistema educativo sigue manteniendo una situación cuyos efectos, ya conocidos, son el predominio de una acumulación de condiciones de discontinuidades en planos curriculares, pedagógicos, institucionales; lo cual exige un trabajo de acomodación a los estudiantes que requiere contar con un capital cultural para resituarse y así, continuar su trayectoria escolar.

Podemos señalar el contraste entre lo que acontece con lo estipulado en las leyes de educación y en normativas del CFE que dejan sentadas las responsabilidades de las jurisdicciones en el desarrollo, seguimiento y supervisión de estrategias de articulación; como el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación Docente 2012- 2016* que, en distintas matrices que conforman el modelo educativo, establece un cronograma para el cumplimiento de acciones de articulación entre niveles y ciclos justamente para garantizar la inclusión y permanencia de los alumnos.

En el ámbito de actuación de los agentes escolares asistimos a una devaluación del discurso normativo ante el mantenimiento de las condiciones institucionales y laborales previas a la reforma en curso. Se requiere desde el ámbito ministerial la construcción de nuevas estrategias de articulación como parte de la responsabilidad y compromiso docente sin modificación de condiciones estructurales del funcionamiento del sistema educativo. Ahora bien, podemos preguntarnos si es un problema de la implementación jurisdiccional y para esto se pueden buscar respuestas sobre las condiciones económicas de las economías regionales y de la constitución de los cuerpos de agentes ministeriales a cargo de estas tareas. Avanzamos en las hipótesis aún más y nos ubicamos en los modos de funcionamiento del Estado que coloca la responsabilización en el plano de las instituciones escolares y por ende, de los agentes escolares, y ante esto consideramos que es una medida más de la reconfiguración de la acción estatal. Siendo así, puede pensarse la presencia de un orden impuesto que apuesta su metacapital –propio de las agencias estatales que dan legitimidad a las acciones por su entidad política general– en jugadas que, discursivamente, sostienen una figura de Estado presente a través de la fijación de objetivos y de la supervisión para conducir la política y ofrecer programas y servicios. “Se trata de procesos de nueva reglamentación. No representan el abandono por parte del Estado de sus controles sobre los servicios públicos, sino el establecimiento de una nueva forma de

control, lo que algunos denominan el –descontrol controlado–” (Ball y Youdell, 2007: 38). Las consecuencias son visibilizados en los modos de relación y en las funciones de los docentes, en lo que refiere a la articulación, donde queda librada la actuación a la voluntad y al compromiso del agente escolar ante la ausencia de estrategias estructurantes que posibiliten otra actuación; reproduciendo el paradigma vocacional que disciplinó los cuerpos docentes desde el inicio del sistema educativo nacional y se sostiene en el contexto socio-político del siglo XXI.

Bibliografía

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado de Bogotá: una experiencia de construcción de sentido* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Manizales, Colombia.
- Abrantes Silva, P. (2008). Individualización y exclusión. La transición en la secundaria en el centro de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2,5-21.
- Alzamora, S. (2013). *Configuración del campo de la formación docente permanente en el Nivel Medio en la Argentina. Estudio del caso de la provincia de La Pampa* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España. Disponible en base Roderic.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Azzerboni, D. (Comp.) (2006). *Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ball, S. y Youdel, D. (2007). Privatización encubierta de la educación pública. Informe Preliminar Internacional de la Educación. *V Congreso Mundial*. Recuperado de http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos

- Aires: Editorial Gel-FLACSO.
- De Alba, A. (1993). *Curriculum. Crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimerno Sacristán, José (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Revista Perfiles Educativos*, 22(89), 5-33.
- Ruiz Guevara, L., Castro Perez, M., León Saénz, A.T. (2010). Transición a la secundaria: Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 52/3.
- San Fabián, J.L. (2003). Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón! Recuperado de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura

Agustina Peláez¹ y Gabriela Hoz²

Introducción

En los años 2011 y 2012 desarrollamos una experiencia de formación de docentes en el marco de un proyecto de investigación y de extensión³, en las localidades de Tandil y Chascomús respectivamente. El trabajo de formación tuvo como principal propósito avanzar en el análisis y resolución de problemas específicos de la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales, cuyos docentes son, generalmente, formados en y para escuelas urbanas.

Al momento de iniciar el trabajo, encontramos que, escuelas y docentes heredaban y comparten la misma historia de otras escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires⁴. Los niños son mayormente hijos de peones y empleados rurales.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. agustina_pelaez@hotmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gabrielahoz@gmail.com

³ Proyecto de Investigación del Programa de Incentivos 2011-2014: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (Acreditado, Código H587). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Proyecto de Extensión Universitaria “Lectura y escritura en la educación rural”.

⁴El relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación (2007) registra para la Provincia de Buenos Aires 4316 escuelas, de las cuales 1719 son rurales (40%) y, de ellas, al menos 900 son unidocentes. Durante los años 2009 y 2010, algunos miembros del equipo de investigación desarrollaron acciones de capacitación y formación docente en el marco del programa PROMER

Unos pocos, hijos de pequeños propietarios. La asistencia a clase es muy irregular. Diversas causas generan que los niños no asistan a clases: la lluvia, problemas de transporte u otras ocupaciones rurales como yerra, cosechas, remates, etc⁵. Con respecto a la enseñanza la modalidad de trabajo predominante en las aulas rurales consiste en agrupar a los niños de acuerdo al año escolar y desarrollar tareas que difieren en función de la misma división. A lo sumo se comparte el “tema” pero se presentan distintas problemáticas y distintos contenidos⁶. Los docentes tienen una gran preocupación por brindar oportunidades de experiencias culturales diversas y ofrecer informaciones que “abran al mundo” a estos niños que normalmente no asisten a otro lugar que no sea la escuela. Consideran que perder días de clases es muy significativo por lo que usan todos los medios posibles, incluido el celular, para “dar tareas” cuando las lluvias o los paros se prolongan. Asimismo, cuidan especialmente las relaciones socioafectivas entre los niños y con ellos.

Los maestros con los que trabajamos en Tandil y Chascomús se enmarcaban en contextos similares a los mencionados.

Con respecto a la organización de las propuestas de formación que ofrecimos en las dos ciudades guardaban ciertas características semejantes: cuatro encuentros presenciales acompañados del desarrollo en aula de una secuencia didáctica a lo largo del proceso formativo. Sin embargo, el diseño de las propuestas de formación se modificó de Tandil a Chascomús, es decir, entre el primer año y el siguiente. Analizaremos brevemente los dispositivos didácticos⁷ sobre los que fundaron ambas experiencias para

en el cual participaron escuelas unidocentes, bidocentes y escuelas de concentración. A su vez, el equipo de Extensión posee antecedentes de formación en educación rural, entre otros: Proyecto: “Leer y escribir en multigrado” (2010), desarrollado por convenio entre FAHCE-UNLP y la Fundación Right to Play- Canadá, en los departamentos de Chavin y Llata, Perú; Capacitación para escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires. PROMER (2010); Proyecto de Mejoramiento de Educación Básica de Piura: Diplomatura en Educación Rural (2007, 2008), desarrollado por convenio entre la Fundación Canadian International Development Agency y la FAHCE-UNLP.

⁵ Algunos aspectos mencionados en este trabajo pueden encontrarse en “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales” (Castedo et al., 2015).

⁶ Datos similares se encontraron en Terigi (2008).

⁷ La noción de dispositivo es tomada de (Baquero & Terigi, 1996) a partir de la cual un dispositivo escolar “propone una cierta economía: una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, y es plausible que bajo condiciones específicas, el aprendizaje se verá sometido a constricciones también específicas”.

enunciar algunos de los resultados de estos procesos formativos.

Dos dispositivos de formación Secuencia exhaustiva para “desarmar”

En el año 2011, cada taller se estructuraba a partir del análisis de una secuencia didáctica⁸ de Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio sobre la temática “Seres Vivos”. Propusimos y acompañamos el desarrollo de una secuencia diseñada por el equipo de investigación que llevarían adelante los maestros en las escuelas con multigrado.

La secuencia ya advertía una preocupación de las escuelas rurales recogida de otros trabajos de investigación acerca de la conformación de sus aulas. Las aulas de las escuelas *multigrado* se conforman de muy *diversas* maneras: a veces reúnen a chicos de todos los años (escuelas unitarias); otras veces, a todos los de un ciclo o a los de dos años contiguos; las agrupaciones no son fijas ya que de un ciclo lectivo a otro la variación en la matrícula puede obligar a hacer cambios; pueden faltar años o ciclos porque no haya alumnos cursantes; la cantidad de niños de cada año no siempre es equilibrada (puede ocurrir que algunos años concentren a la mayoría, mientras que otros tengan muy pocos alumnos); los hermanos comparten aula; y en algunas zonas, por las condiciones de acceso, el ausentismo es más elevado que en las urbanas y la continuidad de la enseñanza puede estar en mayor riesgo.

Esta preocupación por la conformación de las aulas rurales derivó en el diseño de una organización secuenciada de contenidos de Ciencias Naturales junto al desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, que –a su vez– contenía las intervenciones docentes según diversos agrupamientos dentro del aula atendiendo a las diversas conformaciones de grupos – y sus desafíos– en estas escuelas. En los talleres de formación docente se analizó esta secuencia de Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio sobre Seres Vivos que se llevó al aula de cada uno de los participantes. Se trataba de una secuencia clásica y muy conocida por los docentes de la Provincia de Buenos Aires desde 2007: La di-

⁸ Adoptamos la definición de Nemirovsky (1999) sobre secuencia didáctica como “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo” (página 3).

versidad en los animales (Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y. y otros, 2010). Sobre ella se realizó una propuesta esquemática que contemplaba criterios propios del contexto rural unitario.

Esta propuesta pretendía comunicar las distintas decisiones didácticas tomadas por el equipo de investigación referidas a la problemática de las escuelas rurales: encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes años a un grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008). Por ello, la secuencia preveía la diferenciación de contenidos para cada grupo de alumnos (menores, intermedios y mayores), sus diversos modos de abordaje, los distintos tiempos que la tarea les llevaría y especificaba dónde estaría la atención principal del docente. Esto se exponía en el cuadro que se analizaba en los talleres junto a los docentes. A su vez, se estudiaban las diversas alternativas propuestas a los distintos grupos diseñadas en función de los contenidos específicos que debían abordar.

Sobre la base de esta secuencia, se proponía a los maestros “desarmarla” pensando en sus aulas, para describir y analizar las variables didácticas que entraban en juego en cada clase: los *modos de agrupamientos* (situaciones colectivas, donde todos los niños comparten la misma tarea; situaciones donde distintos equipos realizan actividades diferentes, a veces de manera complementaria y otras, en paralelo; situaciones individuales; equipos de niños de años contiguos; equipos de niños de niveles muy distantes de dominio sobre la lengua escrita), *consignas, tareas y roles* para dichos grupos (todos leen y toman nota o algunos leen por sí mismos mientras que otros escriben en grupo, unos dictan y otros escriben al dictado, todos le dictan a la maestra o solo un grupo mientras los demás completan una tabla) y *la intervención docente*.

Bajo estas consideraciones se diseñaron los talleres de formación docentes en torno al análisis de la secuencia ya mencionada. En los distintos talleres se abordaban algunos momentos relevantes de trabajo y se discutían con los maestros para su posterior puesta en aula. De este modo, cada taller hacía “zoom” sobre un momento específico y se dedicaba a reflexionar sobre las variables didácticas que lo estructuraban.

Esquema abierto “a completar”

El espacio de formación sostenido en Chascomús en 2012 también estuvo acotado a cuatro encuentros realizados durante el horario de servicio

(4hs) –a diferencia del de Tandil que se realizaba en horario extraescolar– con todas las maestras de escuelas rurales unitarias del distrito⁹. En ese marco de posibilidad definido por la Supervisión, se tomaron decisiones respecto del proceso formativo.

En primer lugar, se asumió sostener los encuentros a lo largo de un cuatrimestre, cada encuentro se convertiría en un momento de discusión y ajuste de la planificación para la puesta en el aula de lo acordado entre encuentro y encuentro de formación.

En segundo lugar, se abandonó el trabajo con contenidos de Ciencias Naturales y se profundizó la reflexión sobre las características de la ruralidad con un área de saber con mayor tradición que permitiera repensar las prácticas de la lectura y la escritura como lo es el abordaje de la Literatura en el aula. Se trabajó con una secuencia que proponía la lectura y posterior escritura a partir de diversas versiones de “El Pastorcito Mentiroso”.

En tercer lugar, decidimos fortalecer los contenidos de las prácticas del lenguaje desde la misma secuencia adoptada por lo que la estrategia formativa consistió en situaciones de “doble conceptualización” (Lerner et al., 2009). Las situaciones de doble conceptualización son aquellas que se definen por tener un doble propósito, el primero vinculado a que los docentes ejerzan prácticas de lectores y escritores, el segundo relacionado con poder conceptualizar las prácticas ejercidas y las características propias de la situación didáctica de la que fueron parte. Es decir que la propuesta de “doble conceptualización” se complementaba con la discusión de las acciones a desarrollar en el aula sobre la base del esquema de secuencia mencionado arriba. Y luego, desarrollaban en sus aulas, prácticas similares a las ejercidas en los talleres. Mediante este dispositivo partimos de la secuencia para hacer un *zoom* en cada uno de los contenidos. Esto es diferente al esquema inverso de analizar un contenido y luego verlo dentro de la secuencia didáctica. Así como también es distinto a identificar los contenidos de la secuencia didáctica, descontextualizarlos en un grado y recontextualizarlos en la misma secuencia didáctica.

En cuarto lugar, atendiendo a la evaluación del curso propuesto en Tandil decidimos, como equipo, elaborar un esquema de trabajo (donde se definen

⁹ Se logró una convocatoria masiva gracias al trabajo conjunto con inspección distrital. las docentes fueron convocadas por inspección, en horario de servicio. Participaron dos inspectoras, veintidós maestras de escuelas rurales, una bibliotecaria, dos integrantes de EDI y una Profesora de ISFD.

los parámetros fundamentales, las variables de comando, o reglas de juego) de las situaciones y no una secuencia didáctica con algunas características y condiciones didácticas generales de manera que en el espacio de formación, las docentes continuarían ajustando y definiendo condiciones didácticas en función de sus aulas y sus experiencias.

Este esquema de trabajo difería de la secuencia didáctica presentada en Tandil donde abundaba el detalle tanto en la descripción de las situaciones como en los modos de intervención del maestro y la anticipación sobre posibles respuestas de los alumnos. Este nuevo material era un esquema de trabajo a ser completado por cada docente para y en su aula. Las formas de resolución, es decir la manera en que cada docente “completaba” ese esquema de acuerdo a su grupo de alumnos, se constituía en un material de análisis de la especificidad del aula rural.

En los talleres, cada docente interpretaba el material y proponía un modo de completamiento de lo “no dicho” en la secuencia esquemática. Al pensar, de alguna manera, cómo resolver la acción se estaban discutiendo variables didácticas.

A largo de los talleres se abordaron diversos contenidos vinculados a formar a los docentes en la planificación y desarrollo de la secuencia didáctica propuesta. En el primer y el segundo taller se realizaron reflexiones didácticas luego de una situación de doble conceptualización. En el tercero se analizaron las prácticas de enseñanza desarrolladas en el aula hasta ese momento y la planificación colectiva de acciones para continuar con la secuencia (que ya estaba concluyendo). El cuarto taller consistió en analizar lo logrado por los niños y en planificar el ciclo lectivo del año siguiente.

En cada taller los formadores retornaban recursivamente sobre las variables que definen el juego didáctico¹⁰ de las distintas situaciones. Por ejemplo,

¹⁰ El juego didáctico es definido por Sensevy (2007) como un juego que se sitúa en el interior de una familia particular de juegos, los juegos de “escenarios cooperativos”, y, al interior de estos juegos, en la familia de los juegos “ganador-ganador”. Muestra toda la importancia de fenómenos que, como señala Brousseau (1998), son constitutivos de lo didáctico. Dice Sensevy “si tratamos de caracterizar la acción didáctica como un juego, podemos describirla de la siguiente manera, con un alto grado de generalidad.

Consideremos dos jugadores, A y B.

Para ganar en el juego, el jugador A debe producir ciertas estrategias. Debe producir estas estrategias con su propio movimiento, propio motu.

B acompaña a A en este juego. B gana cuando A gana, es decir cuando ha producido las estrategias ganadoras, (razonablemente), propio motu”.

se organizaron debates en torno a la gestión de la clase para pensar –colectivamente– alternativas para los grupos específicos e introducir variaciones de acuerdo con algunos criterios didácticos como: el tiempo didáctico; el ejercicio de las prácticas sociales de lectura y escritura y su vinculación con la formación de lectores y escritores (tanto los niños como los docentes); la construcción de la memoria de la clase en contraposición a depositar todo en la memoria del niño y los gestos de inclusión, es decir, pensar cómo se incluye a los diferentes niveles en el juego didáctico.

La doble conceptualización y el “esquema abierto a completar” como dispositivo formativo

A continuación analizaremos fragmentos de registros de observación de un taller, así como de las relatorías que nos permite ver cómo se realizan esos debates¹¹.

En el primer taller, las docentes escucharon leer tres versiones del cuento “Pedro y el lobo” e intercambiaron sobre lo leído deteniéndose en algunos efectos de la obra, se relejeron algunos fragmentos que buscaban servir de apoyatura para las interpretaciones que circulaban, establecieron comparaciones entre las versiones y, luego elaboraron un cuadro comparativo. Esto constituyó el primer momento de la doble conceptualización en el cual las docentes ejercieron quehaceres propios de los lectores y conformaron una comunidad en la cual se debatió sobre un corpus de obras comunes y ciertas maneras de comentarlas, de confrontar diferentes interpretaciones, de recomendarlas... La lectura compartida de las tres versiones de “Pedro y el lobo” se realizó con un primer propósito de leer juntos obras literarias.

Sin embargo, las situaciones de doble conceptualización tienen un segundo propósito vinculado a conceptualizar los quehaceres ejercidos y las características de la situación didáctica de la cual se participa. Analicemos un fragmento de este taller que da cuenta de la resignificación de la práctica para ser desarrollada en el aula:

- Formadora: Ahora pensemos si esta serie de situaciones que desarrollamos hasta acá con ustedes; es decir si estas situaciones de lectura de dos

¹¹ En los registros de desgrabaciones aquí utilizados, se llamará “docente” a los maestros destinatarios del espacio de formación y “coordinador” a los formadores de dicho espacio.

versiones, de apertura de un espacio de intercambio, de puntear algunas semejanzas y diferencias y luego de leer otra versión y volver a trabajar la comparación... ¿Es posible de llevar a su aula?

- Varias: Sí.

- Formadora: Bueno, pero, ¿de igual manera? , ¿exactamente lo mismo?, ¿introducirían alguna variación?

- Docente (María): Por ahí capaz que leés una versión (refiriéndose a una versión del cuento 'Pedro y el lobo') en una clase y la comentás. Después, otra clase leés otra versión porque por ahí se hace mucho discutir las dos versiones en una sola clase. Por ahí el tiempo, no sé, no trabajaría las dos versiones juntas, a nosotras nos llevó mucho tiempo acá. Por ahí, yo pienso que se podría leer una versión, trabajar esa versión en esa clase y después otra versión y así.

- Formadora: ¿Por qué introducirías esa variable?

- Docente (María): Porque por ahí se le haría muy pesado a los chicos. Por ahí se aburrirían o...no sería tan productivo, no sé.

- Formadora: Pensás que sería más productivo, lectura-espacio de intercambio, otra lectura y espacio de intercambio.

- Docente (María): Sí.

- Formadora: Eso, ¿lo harías en el mismo día?, ¿en distintos días?

- Varias: No, en días diferentes.

- Docente (María): En días diferentes.

- Docente (Monse): A mí me parece atractivo esto de leer los dos cuentos juntos porque no se pierde esa...

- Docente (Norma): Continuidad

- Docente (Erica): El tema de la comparación.

- Docente (Patricia): No sé, me parece que a los chicos les sería más fácil sacar las diferencias y las semejanzas leyendo los dos cuentos el mismo día. Por ahí si los leemos en días distintos, les cueste más puntear algunas cosas. No tienen dónde volver.

- Docente (Norma): Pueden tener una toma de notas

- Formadora: ¿En el mismo momento decís?

- Docente (María): Podés hacer la relectura de partes...

- Docente (Patricia): Ah, eso sí.

- Docente: Yo haría así, mirá. Un día les leo una versión, charlamos y

tomamos apuntes así como dice ella. Otro día les leo otra versión y recién al final les leo las dos juntas para que saquemos conclusiones.

- Docente 3: Pero vos tenés que volver a la relectura obligatoria para que puedan comparar.

- Docente: Claro.

(Murmullo)

- Docente 3: Yo no lo espaciaría tanto. Enmarcado en un proyecto haría varios días. Un día leo uno, al otro día leo el otro. Así no se pierde.

- Docente: Eso, sí. Y después juntos así no se pierden.

- Formadora: Fíjense nosotras cómo hicimos. Nosotras leímos las 2 primeras seguidas pero la tercera, la de Tony Ross, ya directamente nos fuimos a las comparaciones. Necesariamente. Por ahí esto, al leer ya la tercera versión aparece sola la comparación.

- Docente: Tiene que ver con los tiempos. No hay que dejar pasar mucho tiempo, sino los chicos se olvidan.

Previamente a este pequeño momento del Taller, se comentó que la propuesta de trabajo consistía en realizar en las aulas esta misma situación de lectura e intercambio sobre versiones que ellas habían vivido. Se discutió sobre la posibilidad de desarrollar estas mismas situaciones con los chicos y qué se podría esperar que puedan hacer los chicos. Se comenzó un momento de discusión acerca de qué condiciones didácticas deben cambiar para hacer esta situación con los niños de “sus” escuelas rurales unitarias. En el intercambio que acabamos de citar se entrecruza la presentación de las situaciones didácticas con el tiempo así como con las posibilidades de sus alumnos.

Las discusiones también incorporaron la diferenciación de la enseñanza entre los niños que se encuentran en los primeros grados y los que están próximos a finalizar la escuela. De este modo, para el momento de comparación de versiones del “Pastorcito Mentiroso”, si bien en la planificación se menciona que todos los equipos anotan las semejanzas y diferencias entre versiones para después discutir las entre todos y hacer un cuadro común, varios docentes consideraron que los más pequeños no pueden resolver esta situación y deciden hacerles “dibujar” semejanzas y diferencias.

Aquí sucedió algo interesante. Por un lado, las docentes estaban atendiendo a la diversidad del aula pero ello no suponía necesariamente plantear

un desafío desde el punto de vista de la escritura para los más pequeños. Por otro lado la actividad que les proponían a “los menores” no los sacaba de tema sino que también poseía una complejidad. Aunque la tarea se materialice a través del dibujo -y no de la escritura- la consigna invitaba a los niños a analizar los cuentos leídos, sus semejanzas y diferencias.

Al finalizar el segundo Taller, cuando se discutía con las maestras los modos posibles de producir una nueva versión con los niños, algunas consideraciones respecto a las posibilidades de los más pequeños habían cambiado. Las maestras no solo permitieron que los más pequeños escribieran sino que también modificaron la planificación inicial del esquema de trabajo que indicaba hacerlo por dictado a un niño mayor. Así, todos escribieron por sí mismos, aun los de primer año.

Estas reorganizaciones de tareas y agrupamientos resultan interesantes de analizar ya que suponen indicadores de progreso del proceso de formación. Las maestras que, en un inicio, consideraban que el tiempo de trabajo debía ser fragmentado para evitar confusiones en los más pequeños o que armaban actividades específicas de dibujo porque la escritura para estos niños resultaba una tarea que requeriría mucho acompañamiento docente, un mes más tarde comenzaron a ver la clase con otros ojos.

Veamos un fragmento del taller 2 en el cual comentaban los desarrollos logrados en sus aulas:

- Formadora: Proponemos abrir un momento para compartir cosas acertadas y cosas a seguir pensando...
- Docente (Inés): Nosotros trabajamos las dos versiones el mismo día y después hicimos las comparaciones. En mi caso, para los más chiquitos copiaron el afiche que hicimos todos juntos, lo copiaron en el cuaderno y eso les llevo mucho tiempo. Mi error fue no habérselos dado impreso.
- Docente (María): Claro, yo hice así. Hicimos en el pizarrón por dictado al docente y lo dejamos. A la segunda clase les di la copia de lo que habíamos hecho la clase anterior.
- Docente (Inés): Claro, aunque sea el esquema del cuadro, no me dá cuenta de dárselos, aunque sea el esquema hecho porque hasta que hicieron el cuadro...
- Docente (Monse): Yo hice el cuadro y el esquema pero en cuanto a la

lectura de las versiones, yo hice el Pastor mentiroso, por una decisión de tiempo, lo leí, lo discutimos y lo dejamos. Al otro día hice la lectura de Pedro y el lobo, se comparó... las dos versiones el mismo día no. Pero no tenía mucho tiempo.

- Formadora: Vos decías que ese día no te quedaba mucho tiempo y vos querías destacar el tiempo de lectura

- Docente (Monse): yo quería que fuera una lectura a conciencia no a los rajos, por eso lo dividí.

- Formadora: Había otra diferencia interesante ahí en relación a los agrupamientos, las decisiones de los agrupamientos cómo fueron. Por acá hicieron todo de manera colectiva, y ahí fueron tomando otras decisiones.

- Docente (Monse): Yo tengo un segundo ciclo muy bueno y un primer ciclo más o menos flojo... lo que yo hice fue trabajar entre todos con las diferencias y semejanzas y a los de segundo ciclo les di una copia con diversos propósitos. Les di pasajes para que encuentren dónde describe al lobo, o a Pedro. Para yo poder trabajar más con 1º y 2º, poder dedicarles más tiempo.

Los intercambios van por el lado de las tareas diferenciadas para los niños de distintos años escolares. Se trata de incorporar actividades que supongan un desafío para todos los niños del aula. Por eso Inés revisa su propia práctica incorporando una mirada más operativa sobre la gestión de la clase: no vale la pena tener a los más pequeños demorados en la copia si esto puede fotocopiarse y trabajar a partir de ella en el cuaderno. Así, también Monse propone nuevas búsquedas en los textos para un grupo de niños que ella denomina “muy buenos”.

Analícemos a continuación otro fragmento, en este caso correspondiente al 2do taller:

- Formadora: habían llegado a completar la fase 1 (referida a lectura y comparación de versiones), y ahora nos tocaría empezar la fase 2 (de textualización y revisión).

- Varias: sí

- Formadora: ¿Quieren que lo leamos? (se lee el esquema de trabajo para la situación 1 de la fase 2, plan de texto) Esto está pensado para una clase

¿cómo lo ven?

(Dudan)

- Formadora: Lo que se propone desde el esquema es la realización en una clase del plan de texto, de lo que no puede faltar en la historia... y otro momento de trabajo en grupos...

- Docente: La planificación podría ser en una clase, pero todo junto no...

- Formadora: En la secuencia se menciona en 3 grupos, más pequeños, intermedios o mayores donde los mayores trabajando con los más chiquitos y nosotras nos dedicamos a trabajar con los intermedios, ¿Alguna piensa que podría ser de otra forma? O ¿sería muy difícil que hicieran eso porque tengo poquito nenes?

- Docente: Tengo 6 nenes, tengo que cruzar la de 5to con los de 1º y yo trabajar con 2º y 3º.

- Formadora: O sea, los roles vos ahí no los cambiarías solo que cambiarías tu atención a concentrarse con los de 2º y 3º. (...) En la escuela de Erica eso cambió, la secuencia se reorganizó en dos grupos, más avanzados y menos avanzados sin grupo intermedio. Eso depende también.

- Docente (Erica): Bueno, a mí me pasó a partir de esta secuencia que yo venía muy estructurada en el tema de los grupos, me costaba esto de moverlos, por ahí en alguna circunstancia especial pero en general no... Y ahora, hace algunas clases, este último periodo, estoy más flexible y a veces ellos eligen. Los menos avanzados se agrupan con los más avanzados y además no siempre escriben los más avanzados.

- Formadora: Y en función de los propósitos, no siempre los grados reflejan los saberes de los niños. Eso también cambia según las áreas. Es importante ver los agrupamientos con más flexibilidad también considerando los roles, que el rol no privilegie siempre a los mayores. Es importante que en estos agrupamientos haya momentos en los que los más chiquitos sean los protagonistas.

Nuevamente la discusión se centra en los agrupamientos posibles en el aula pero esta vez dándose la posibilidad de repensar la alternancia en los roles de los alumnos en esos agrupamientos, así como favorecer la autonomía en esa nueva gestión de la clase.

Algunos conocimientos didácticos puestos en juego. Primeras conclusiones.

A lo largo de los talleres, se discute el *tiempo* pero eso no es solamente el *orden y duración* de las situaciones sino también, y vinculado, la *frecuencia* (¿en una clase, en dos, en tres?). Estas condiciones, de algún modo afectarían las posibilidades de aproximación de los niños al contenido que circula en la clase. Las docentes del taller se involucran rápidamente en una discusión didáctica y reflexionan sobre ciertas variables didácticas. El *tiempo didáctico* se vincula directamente con una fragmentación del contenido, unos modos de agrupamiento, distintas posibilidades de los niños, algunos modos de leer... aunque no se esté explicitando la “entidad teórica” de lo que se discute.

La reflexión didáctica se instala desde el inicio debido a que en la situación de doble conceptualización las docentes han vivido aquella situación que deben realizar con sus niños y pueden analizarla pensando en las prácticas ejercidas. Vivieron el tiempo de la situación. Así, “la reflexión compartida sobre las intervenciones de la[s] formadora[s] permite[n] enunciar algunas de las condiciones didácticas necesarias para presentar en el aula una versión de la lectura relativamente cercana a la versión extra-escolar” (Lerner et al., 2009, p. 32).

Otra de las variables didácticas puestas en juego en los intercambios de los talleres fueron los *agrupamientos* de los niños en relación con la tarea que deberían realizar, sus conocimientos y los diversos roles que podían cumplir. Las maestras deliberaron sobre la gestión de la clase: cómo agrupar a los diversos niños, qué consignas asignarles según sus posibilidades, con qué grupo detener la intervención, a qué niños otorgarles más tiempos de autonomía... Pero también debatieron sobre cómo pensar en los roles. No se trata solo de poner a los niños a trabajar juntos, sino de pensar los problemas lingüísticos y discursivos a los que se van a enfrentar y distribuir o negociar los roles, cada vez con mayor autonomía, de manera que todos tengan una tarea conceptual clara y no solo un rol formal. Esta diversidad de roles también se planifican, se regulan en la acción, se modifican o se sostienen. Sobre ello se debatió en los talleres, explicitándolo, haciéndolo visible e intentando invertir los roles estáticos tradicionales de las escuelas rurales (los mayores tutorean a los menores). Los agrupamientos y los roles planificados en función de una determinada tarea, otorgan a los niños mejores oportunidades de aprendizaje.

En términos comparativos encontramos que los maestros de Tandil (experiencia 2011) demoraron más en entrar en el juego didáctico. Es decir, en los encuentros de formación las discusiones se centraban en la distancia de las posibilidades de la secuencia con su propia realidad educativa y no se avanzaba hacia momentos compartidos de puesta en aula de la secuencia y la singularidad de su experiencia a partir de ella. Los intercambios se concentraban, de alguna manera, en extranjerizar al formador (decían, por ejemplo, “dejame que les explique cómo es esto del plurigrado...”, “no me digas que es lo mismo que en una urbana” o “porque justamente en un plurigrado vos dependes de la experiencia, de las ideas previas que tienen los chicos”¹²).

Una vez que el equipo de investigación se acercó a sus escuelas y compartió una clase planificada de manera conjunta (maestros y equipo), algunos maestros –ya finalizando el curso de formación– comenzaron a plantear problemas que eran compartidos en sus aulas más allá del grupo de niños a cargo, es decir, problemas didácticos. Suponemos que el ingreso al “juego” didáctico vino de la mano del hecho de compartir una clase, ya que los maestros que habían sido acompañados en el desarrollo de una clase de la secuencia activaron nuevas discusiones en los espacios de formación y validaron intervenciones de las formadoras que, hasta entonces, confrontaban. Aunque esta relación *acompañamiento en aula - ingreso al juego didáctico de la formación* es un dato relevante para el análisis de los procesos formativos de docentes, comprendemos la imposibilidad de realizarlo de manera masiva.

En Chascomús, la situación de *doble conceptualización* inauguró los espacios de discusión permitiendo conceptualizar los quehaceres del lector y escritor para luego y de manera inmediata pensar la planificación para el aula de actividades similares a la vivida en el espacio formativo. Asimismo, el “esquema abierto a completar” como dispositivo para la planificación hizo que todas las docentes involucradas pensarán las posibilidades de trabajo en sus aulas.

La planificación como objetivación de la práctica de enseñanza –una práctica que muchas veces se desarrolla en contextos de soledad y aislamiento sobre todo en ámbitos rurales– favoreció la comunicación con otros pares y colegas y, por ende, se generaron condiciones para pensar de manera colectiva. Por eso, gran parte del espacio formativo tuvo la función de discutir con los maestros propuestas de planificación de la acción, situación que, por

¹² Citas textuales de docentes.

tratarse de maestros de escuelas unitarias, constituyó un espacio privilegiado –y único– de trabajo colectivo.

A diferencia de lo que menciona Terigi (2008: 182) sobre las escuelas argentinas estudiadas en las cuales

...pese a que el modelo organizacional del plurigrado pone juntos en un mismo salón a alumnos de distintos niveles de escolarización, sus posibles relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares no han aparecido en nuestro estudio como asunto considerado en la planificación de las maestras o en el desarrollo de las clases,

las docentes participantes de estos talleres, comenzaron a introducir en la planificación actividades en paralelo, formando equipos con alumnos de distintos años o diversas trayectorias educativas.

Si bien Lerner et. al. (2009) afirma que “las situaciones de doble conceptualización se realizan sobre todo al comienzo del trayecto formativo” (p. 27), en la experiencia formativa de 2012, se utilizó esta estrategia en los 4 talleres dictados lo cual permitió priorizar al mismo tiempo la “práctica” y la “conceptualización didáctica” vinculada a la planificación de actividades similares que se realizarían con los alumnos.

La situación de doble conceptualización junto al esquema abierto a completar como dispositivo de la planificación contribuyeron a la formación de las maestras como lectoras y escritoras así como también, rápidamente, todas hablaron el mismo lenguaje y se sintieron habilitadas a explicitar decisiones didácticas como protagonistas del proceso de formación de los niños.

Bibliografía

- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid: Miño y Davila Editores.
- Castedo, M., Hoz, G., Kuperman, C., Laxalt, I., Peláez, A., Usandizaga, R., & Wallace, Y. (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el*

- territorio bonaerense*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Lerner, D., Stella, P., Torres, M., Nogueira, N., Guida, A., Cuter, M. E., Pérez Soares, T. (2009). *Formación docente en lectura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Paidós.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *In Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Terigi, F. (2007). Enseñar en las “otras” primarias. *Revista El monitor*, 14.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.

La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires

Blanca Silvia Lena von Kluges¹

Introducción

Esta comunicación se inscribe en el Seminario de RED ESTRADO, y se vincula con la Tesis que estoy elaborando para cumplimentar con las exigencias de la Maestría en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, cohorte 2014- 2015, y cuyo núcleo es analizar y estudiar la construcción de “saberes” por parte del Inspector de Enseñanza.

Este trabajo que estoy llevando adelante, surge de la necesidad de indagar más profundamente en las tensiones que se desprenden de la propia experiencia personal y profesional como Inspectora de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires.

En esta ponencia me propongo –y les propongo también a ustedes– una doble tarea. En realidad me limitaré a esbozarla muy esquemáticamente porque quiero atenerme al tiempo que se me ha asignado y porque espero que este breve esbozo nos sirva para comenzar a pensar acerca de la formación de

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. svonkluges@yahoo.com.ar; svonkluges@gmail.com

los Inspectores de Enseñanza.

Una lectura del Sistema educativo en la actualidad lo muestran convulsionado ante nuevas demandas y exigencias de la sociedad y por lo tanto definiendo otros marcos de actuación para los que participan e intervienen en él

Un actor presente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en particular en la Provincia de Buenos Aires, es el Inspector de Enseñanza identificado y legitimado en las diferentes leyes educativas, en las que se define su rol y se pautan sus funciones específicas estableciendo deberes, derechos, funciones y responsabilidades.

Sería difícil imaginar que los inspectores desempeñan su rol tal como se prescribe en las normas, reglamentos o leyes vigentes. Si consideráramos solamente esta perspectiva, estaríamos pensando en una práctica estándar, teórica y que poco contempla los contextos diversos en los cuales tiene lugar. Si bien no hay un modelo a seguir, un tipo de intervención a realizar que indique cómo actuar ante cada situación, existe un marco de referencia basado en la política educativa que los contiene.

La tarea del Inspector de Enseñanza se desarrolla en un espacio social específico de gestión, capacitación, y asesoramiento. Es un trabajo que se despliega en las escuelas con docentes y equipos directivos, pero también se realiza ante otros organismos educativos tales como el Consejo Escolar o las Secretarías de Asuntos Docentes.

El Inspector de Enseñanza pertenece en el escalafón docente, a un nivel intermedio de gobierno educativo. Muchas veces, su tarea consiste en ser un correo de transmisión de demandas y de políticas hacia y desde las escuelas, con un nivel de responsabilidad vinculado a la toma de decisiones en la acción dentro del Sistema Educativo.

Las tareas y funciones del Inspector de Enseñanza

Si nos remontamos a la Ley 1420, sancionada el 8 de julio de 1884, sabemos que las tareas del Inspector de Enseñanza, menciona en su Art. 36: Corresponde a los Inspectores de Escuelas Primarias: 1º.- Vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación. 2º.- Corregir los errores introducidos en la enseñanza. 3º.- Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros,

estadística e inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas. 4°.- Informar al Consejo Nacional de Educación sobre el resultado de su inspección, indicando el estado de la enseñanza de las escuelas inspeccionadas y los defectos o inconvenientes que sea necesario corregir. 5°.- Informar sobre el estado de los edificios de propiedad pública en sus respectivas jurisdicciones, así como sobre el estado y clase del mobiliario que tengan.

Nos dice Dussel al respecto:

la tarea de inspeccionar existe desde mucho tiempo antes de que existieran las escuelas: todo poder constituido a nivel central delega agentes en los puestos más bajos de la jerarquía, o en los lugares distantes para actuar en su nombre. Estos delegados tienen el poder de investigación para verificar en el lugar el cumplimiento de una actividad, el funcionamiento de los servicios, o el comportamiento de las personas, y emitir un juicio de valor (Dussel, 1995: 56).

Han transcurrido muchos años desde la sanción de la Ley 1420. Sin embargo, algunas funciones de los Inspectores, hoy continúan y muchas otras, se han modificado. Hemos dejado por cierto, la tarea de control, cambiándola por la de asesoramiento.

La Ley 13.688; ley de Educación vigente en la Provincia de Buenos Aires y sancionada en el año 2007, establece que el Inspector de Enseñanza: ARTÍCULO 85.- Los inspectores de enseñanza dependen administrativa y funcionalmente del organismo general de Inspección descripto en el artículo 76° de esta Ley y, en lo técnico-pedagógico de las Direcciones de Nivel o Modalidad, siendo su superior jerárquico inmediato el Inspector Jefe Distrital. ARTÍCULO 86.- La tarea del inspector de enseñanza se desarrolla en el marco de la estructura Distrital y Regional determinada por la normativa específica, sobre la base del trabajo colegiado, las decisiones por consenso, la organización por redes temáticas y la construcción de una agenda de trabajo precisa y en el marco de los principios emanados de esta Ley.

Las prácticas cotidianas de los inspectores, cada intervención realizada no está prescripta en ningún lado. Es más, las intervenciones supervisivas son heterogéneas. No hay un modelo definido ni predeterminado que indique para cada situación un formato de resolución. Pero si podemos decir, que hay

un marco de referencia indicado y limitado por aspectos normativos y regulatorios basados, entre otros aspectos, en las políticas educativas de turno. Es un marco normativo donde se establecen, sus deberes y derechos, sus funciones y responsabilidades. Sería difícil imaginar que los inspectores desempeñan su rol solamente, tal como se prescribe en las normas, reglamentos o leyes vigentes. Si consideramos esta perspectiva solamente, creemos que la práctica situacional de los Inspectores de Enseñanza, es como una actuación acorde a las normas establecidas.

La tarea del Inspector de Enseñanza se desarrolla en un espacio social específico de gestión, capacitación, y asesoramiento. Es un trabajo que se despliega en las escuelas con docentes y equipos directivos, pero también se realiza ante otros organismos educativos tales como el Consejo Escolar o las Secretarías de Asuntos Docentes. También y en sentido inverso su accionar es hacia el nivel central del Sistema Educativo, tal el caso de su vínculo con la Subsecretaría de Educación o la Dirección o modalidad de la que directamente depende. También y en sentido inverso su accionar es hacia el nivel central del Sistema Educativo, tal el caso de su vínculo con la Subsecretaría de Educación o la Dirección o modalidad de la que directamente depende. De alguna manera representa un agente de enlace y garante de la “aplicación” y “apropiación” de la Política Educativa desde el Nivel Central y hacia el territorio.

Se suma a esto que en ciertos momentos del año tiene a su cargo un conjunto de actividades administrativas, tales como el análisis de la Planta Orgánica Funcional (P.O.F.) de cada institución educativa bajo su supervisión, o la conformación de jurados de evaluación de Concursos de Antecedentes y Oposición para cargos titulares o provisionales tales como cargos directivos o secretarios.

El trabajo de gestión que realiza en cada territorio, implica necesariamente *armar y desarmar* situaciones cotidianas asesorando, indicando y/u orientando, según los casos, a los directivos de las instituciones educativas. La orientación pedagógica a las instituciones, es casi la tarea cotidiana. Trabajar junto y con los equipos de conducción o con los docentes acerca de los Proyectos Institucionales, áulicos, de intervención específica, definen también las tareas que cada supervisor realiza.

Los Inspectores generan múltiples oportunidades en las que reúnen informaciones pertinentes y relevantes de cada institución educativa, y en las

cuales desarrollan su tarea.

Observamos así que las prácticas cotidianas de estos actores, por los hechos y circunstancias heterogéneas que permanentemente se le presentan en los ámbitos en los que se desempeñan, demandando solución u orientación, no proceden de la letra escrita.

Las tareas con las que se enfrentan los Inspectores cambian constantemente por lo que deben buscar otros modos de intervención, generando así y en muchos casos, un saber propio informal, inespecífico situacional y situado.

Nos dice al respecto la tesista Marina Spiridonov:

Son los inspectores de enseñanza los profesionales de la educación facultados para intervenir en las instituciones educativas. Resultan actores clave porque son quienes apuntan a garantizar en las escuelas condiciones de justicia educacional. Desarrollan tareas administrativas, pedagógicas, de control y son agentes de enlace entre las necesidades que surgen en las escuelas y las autoridades. Su tarea es asesorar, acompañar, capacitar, evaluar y controlar, estableciendo espacios de múltiples y complejas negociaciones (Tesis: Los Inspectores de Enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Universidad de San Andrés - Maestría en Educación 2008- 2012, 9).

Lo mencionado pone en evidencia la multiplicidad de tareas, funciones que cumplen históricamente los Inspectores de Enseñanza. Y sabemos que esas tareas no se disocian.

Lo que sí existe en común independientemente de la modalidad o nivel de Enseñanza en el cual desempeñan su rol, es el proceso por el cual desde la norma reglamentaria se accede al cargo de Inspector de Enseñanza en la provincia de Buenos Aires.

El acceso a los cargos supervisivos en la Provincia de Buenos Aires, se establece mediante ciertas consideraciones que es necesario acreditar: a) ser titular en la rama a la que desee concursar o pertenecer a ramas de Educación Física, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Artística o Especial con desempeño titular en el nivel al que aspira; b) Reviste en situación de servicio activo al momento de solicitarlo; c) Haya merecido una calificación no menor a 8 (ocho) puntos en los dos (2) últimos años en los que hubiere sido calificado, entre otros. (Ley 10.579, Estatuto del Docente y su Reglamentación)

Son estos requisitos los que permiten luego, acceder a los Concursos de antecedentes y de Oposición. Sabemos que el procedimiento instalado

consiste en evaluaciones cuyos formatos varían (visita a escuela, coloquios, informes escritos, entrevistas, conferencia) sean estos cargos supervisivos transitorios o titulares. Aprobadas esas instancias por los concursantes, se accederá al cargo al cual se ha concursado: cargo jerárquico de Inspector de enseñanza. Aprobados esos concursos, se accede al cargo de Inspector de Enseñanza. El profesor que hasta ayer era docente de aula o de patio, o que ocupaba un cargo directivo, hoy se “ha convertido” en Inspector.

En esas múltiples situaciones de evaluación establecidas según disposiciones o resoluciones que emanan de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y de las normas que la regulan, los Inspectores van conformando un “cuerpo de Conocimientos”. Sabemos que en la mayoría de los casos, quienes optan por “concurrir al cargo de Inspector de Enseñanza”, la motivación es personal, propia, es una decisión o una alternativa que se presenta en la carrera docente. La decisión que cada uno ha tomado, pudo tener su origen en un mandato interno y voluntario, y que quizás se presentó incluso sobre la reflexión de su propio desempeño profesional.

Sabemos también que no existe en la Provincia de Buenos Aires, una carrera de posgrado o un trayecto formativo que “habilite” a acceder al cargo de Inspector. Cada uno de los Inspectores de Enseñanza ha formado, conformado, construido de acuerdo a sus intereses y necesidades, su propia trayectoria, su propio rol.

Por otro lado, entendemos que todo acto de supervisión llevado a cabo por el IE es el resultado de una decisión que ha tomado. Es necesario por esto, conocer de qué manera se toma una decisión y cuál o cuáles fueron los saberes/teorías/supuestos que le han permitido decidir hacia esa opción. No deja de ser la formación de los IE un proceso complejo y de larga duración.

Como nos dice Davini:

es importante comenzar por preguntarse cuáles son los ámbitos institucionales que “forman” a los docentes, en cuanto a ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales. (Davini, 1995: 79)

La formación que se va consolidando, se construye durante la práctica,

por acumulación de saberes o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamará con Bourdieu un “habitus”.

Esta intervención a cargo del inspector se sustenta en un saber teórico construido durante su formación de grado y de conocimientos y saberes que fue adquiriendo al desempeñar su rol y función. Posiblemente al llegar a la práctica real, el Inspector se encuentre con sus propias limitaciones y otras relativas al contexto en el cual trabaja. Esta situación, lo mueve a habilitar otros posibles canales de resolución para sortear el obstáculo encontrado. Es decir, la tarea del Inspector de Enseñanza comprende similitud de funciones aunque estas le exigen prácticas muy disímiles e infrecuentes.

Es importante recordar que, el Inspector de Enseñanza suele tener cierta dosis de autonomía al decidir en cada momento su intervención en el territorio, y que suponemos la realiza desde un cuerpo de conocimientos propio. Cada Inspector construye su hacer y su saber hacer, desde su propia posición, desde su marco de referencia teórico y situacional. A lo largo de su trayectoria, los Inspectores acumulan una experiencia específica y única, vinculada a los elementos de los que pueda disponer, presentes o no en el territorio en el que se desempeña.

Como enfatiza Gvitz “... estos actores tienen intereses, preferencias y objetivos propios y, por tanto, pueden estar interesados en modificar algunos aspectos de estas políticas y demandas” (Gvitz, 2008: 15)

Cada Inspector construye su hacer y su saber hacer, desde su propia posición, desde su marco de referencia teórico y situacional. A lo largo de su trayectoria, los Inspectores acumulan una experiencia específica y única, vinculada a los elementos de los que pueda disponer en el territorio en el que se desempeña.

La trayectoria formativa de los Inspectores varía de unos a otros. En líneas generales se dice que “los docentes tienen la misma formación”, vinculando esos dichos con los institutos de formación o universidades de procedencia, o bien por el campo disciplinar que comparten. Sin embargo, cada docente, y para este caso cada Inspector de Enseñanza, ha transitado su formación pedagógica, disciplinar y profesional en diferentes espacios. En algunos casos con instancias de formación permanente que permitieron fortalecer su formación profesional.

Ese saber que se va constituyendo, es un conocimiento no formulado, no explicitado como tal, pero no por ello ausente y que se construye en gran

medida, mientras se camina el territorio. Se generan a su vez, prácticas, intervenciones nuevas, incluso colectivamente, entre pares, que le permiten a todos y cada uno, volver a rearmar sus conocimientos, sus saberes. Se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores; se comparan o se integran saberes casi sin “darse cuenta” para resolver la cotidianeidad. Es como echar mano a todos los conocimientos, valores, saberes propios, a veces hasta intuitivos, que le van permitiendo de alguna manera y con mayor certeza, resolver las situaciones tan inespecíficas que se presentan. Ese “echar mano”, es apelar, recurrir, a todos los saberes, actuando intuitivamente o desde el sentido común, que le permiten con mayor seguridad y certeza, resolver las inespecíficas situaciones que se le presentan, confiando a este accionar autonomía al tener que decidir.

Las teorías que sostienen los Inspectores de Enseñanza pueden ser denominadas “creencias”, “conocimiento práctico”, “teorías personales”, “teorías implícitas”, “concepciones del IE”, entre otras.

Las intervenciones institucionales que cada Inspector de Enseñanza realiza, tienen un sustento en el que se ponen en juego sus saberes, sus intereses propios y colectivos, sus historias personales y profesionales. Entendemos que un saber está vinculado a la posibilidad que tienen sin duda los Inspectores de Enseñanza cuando pueden argumentar, justificar, explicar sus acciones desde su construcción teórica elaborada desde campos disciplinares, desde sus prácticas laborales o profesionales, permitiéndoles proceder de tal o cual manera.

Estas teorías, estos saberes no siempre son conscientes, duraderos, transferibles. Sin embargo, esas teorías son las que dan el marco de referencia que les permiten intervenir ante las diferentes situaciones escolares que se presentan. Las teorías/supuestos/saberes/conocimientos que sostienen los IE son sin duda necesarias puesto que creemos es el anclaje en el que basan sus intervenciones.

En este tránsito y para resolver la cotidianeidad, se confirman o rechazan tradiciones y concepciones anteriores; y casi sin “darse cuenta” se comparan o integran saberes.

Como resultado se observa una formación heterogénea, con una progresiva constitución de prácticas originadas en determinados contextos culturales y sociales, que están también en proceso de continuo cambio y transformación. Por otra parte, cada Inspector de Enseñanza ha formado, conformado

y construido su propia trayectoria constitutiva de su rol, acorde a sus intereses y necesidades, Hasta el momento son escasas las propuestas de carreras de posgrado o trayecto formativos que “habiliten” a acceder al cargo de Inspector. A esto se suma, que esa construcción de los saberes de los IE en el propio campo de la práctica, se vincula estrictamente con el contexto en el cual se desarrollan dichas las prácticas de intervención institucional, las políticas que los orientan y a los condicionantes que las determinan.

Sabemos también que cada IE de nivel secundario proviene de un campo disciplinar diferente, con carreras de formación iniciales también diferentes, provenientes de institutos de Formación Docente o de Universidades, con una formación continua en algunos casos, con alguna trayectoria en conducción institucional en otros, etc. Sabemos además que no existe una “carrera de formación de Inspectores de Enseñanza”. Es decir que, los IE en ejercicio presentan una formación heterogénea, con edades y experiencias variadas. No hay una formación deliberada, sistemática y menos aún institucionalizada de formación destinada a los IE. No existe entonces, un curriculum consignado oficialmente. Esto obviamente determina que los intereses por los cuales han decidido ser IE, sean muy variados.

No podemos dejar de reconocer que el Inspector de Enseñanza, sea cual fuere el momento histórico que transite la Provincia de Buenos Aires, es un actor político ya que, es el “nexo”, “puente” entre las políticas educativas provinciales y el territorio en el cual cumple su tarea.

La construcción metodológica

La construcción metodológica se realizará según un enfoque cualitativo a través de entrevistas en profundidad y reconstrucciones narrativas.

Se considerará para ello, el relato de las voces de los inspectores de enseñanza, realizando entrevistas en profundidad. Sabemos que mediante la entrevista se pueden extraer conocimientos sobre la vida social. Se elige el tipo de entrevista en profundidad ya que y de acuerdo con Piovani, “la viabilidad del juego se basa en el establecimiento de un contrato comunicativo que involucra un conjunto de saberes explícitos e implícitos –compartidos por entrevistador y entrevistado– que harán posible el funcionamiento de la entrevista”. (Piovani, 2007, p. 219).

Para indagar en las vidas personales y profesionales de los Inspectores

de Enseñanza, la entrevista en profundidad nos brinda un instrumento privilegiado. La entrevista es un dispositivo que permite que cada Inspector entrevistado reconstruya su campo de trabajo, su profesión, su saber de acuerdo a su propia historia y al entendimiento que tiene de la misma.

Las entrevistas en profundidad nos permitirán comprender las perspectivas que tienen los Inspectores de Enseñanza acerca de su propio trayecto formativo, expresando la misma con sus propias palabras. Son encuentros cara a cara entre el entrevistador y el informante, que en este caso será un IE de nivel secundario, dirigidas obviamente a comprender el punto de vista que tiene de su campo laboral, de la construcción de su saber y desde su perspectiva. Es una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Desde este enfoque interpretativo, se reconoce que la realidad social no es algo hecho o dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada, en proceso de construcción, constituida por un entramado de elementos objetivos y subjetivos. Esta investigación pretende abordar la realidad describiendo las características observables, lo que se ve, y también conocer la interpretación que le conceden los Inspectores de Enseñanza entrevistados.

Además, se pretenderá acceder a las documentaciones que obran en las instituciones, que reflejarán probablemente y den fundamento al hacer superviviente, explicitados por ellos en los Libros de Actas Institucionales. Los informes de visitas a escuela que son elaborados por los Inspectores, constituyen un buen recurso para dar cuenta de la formación y analizar por cierto, desde qué lugar teórico se realiza esa intervención. En esos informes de visita se ponen en evidencia las concepciones de Enseñanza, de Aprendizaje, saber pedagógico o normativo, vinculados por ejemplo, a la política Educativa vigente. También, será necesario considerar, las resoluciones, disposiciones o indicaciones de los diferentes niveles de gobierno educativo nacional o provincial y que delimitan y marcan el rol del Inspector de Enseñanza en la Provincia de Buenos Aires.

El objeto de nuestra investigación empírica es precisamente, reconstruir de qué manera los inspectores de enseñanza construyen su saber y su hacer cotidianamente, cómo se desarrolló esa trayectoria teórico/práctica, cuáles fueron y son los supuestos que subyacen a su intervención territorial, sean estos pedagógicos, disciplinares, intuitivos, de sentido común

Para ir cerrando...

Sabemos de qué hablamos y de quienes hablamos cuando nos referimos a los Inspectores de Enseñanza, aunque poco sabemos acerca de cómo este ha constituido sus saberes. Avalan lo que expreso reconocer lo exiguo de textos específicos e investigaciones al respecto.

A partir de aquí, me surgen algunos interrogantes ¿Cómo se conforma el saber de los Inspectores de Enseñanza? ¿Cuál es la naturaleza de los saberes que determinan el ejercicio de este complejo rol?, ¿De dónde proviene ese saber? ¿Qué tipos de saberes lo conforman?, ¿De qué manera se ha construido?, ¿Son saberes teóricos construidos a lo largo de la carrera de grado o son saberes adquiridos en la resolución cotidiana de intervención?, ¿Qué saberes pedagógicos requieren su accionar?, ¿Qué representación para actuar procede del sentido común, la intuición y la experiencia?

Preguntarnos acerca de la construcción de los saberes pedagógicos, didácticos, políticos, normativos de los Inspectores de Enseñanza en comenzar a pensar acerca de cuál o cuáles son esos conocimientos que son utilizados al momento de realizar una intervención. Pero sobre todo, de qué manera esos conocimientos han sido construidos.

De más está decir que es pertinente también, considerar la formación continua brindada por organismos provinciales. Sabemos que se establecen en cada territorio, acuerdos de capacitación entre diferentes actores tales como el Poder Judicial, organismos de salud u organismos Municipales. Existen también capacitaciones destinadas a los Inspectores de Enseñanza de los diferentes niveles y modalidades pertenecientes a la Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires.

Estas capacitaciones varían según los acuerdos establecidos y las demandas sociales o las necesidades de los destinatarios. Estas instancias de capacitación se desarrollan dentro de un marco institucional y que, por ende, repercuten en la formación de cada Inspector. Se intenta con esas capacitaciones, abrir enfoques con el objeto de comprender cada realidad. Suele tratarse de instancias de capacitación que se encuentran entre situaciones reales y deseables. Suelen presentarlas como una necesidad, una búsqueda de respuestas a nuevos interrogantes que plantea cada realidad social en la que se insertan las escuelas supervisadas por los Inspectores.

Al referirse a la capacitación, sabemos que la misma está inserta en el marco de la educación permanente, en la etapa de formación post-inicial, y consideramos que tiende hacia la revisión, renovación o profundización de los conocimientos y habilidades, tendientes en la mayoría de los casos, a la mejora de la intervención en la práctica.

Así, encontramos un campo poco explorado o investigado y que refiere precisamente al trayecto formativo y de experiencia profesional docente que realiza cada Inspector de Enseñanza dentro del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. No hay mucho camino trazado en este campo. Entendemos que esa construcción singular, peculiar, está estrechamente vinculada a los pasos que van dando cada uno, cada Inspector en el territorio mientras desempeña su trabajo. Este es un campo, un objeto de estudio, aún no desarrollado en profundidad.

Este trabajo de Tesis de Maestría intentará abordar el aspecto clave en el proceso de formación del Inspector de Enseñanza, es decir, cómo se aprende a ser Inspector, cómo se construye ese conocimiento docente/profesional, cómo se apropia de ese conocimiento mientras transcurren sus intervenciones en las instituciones educativas, cómo van articulando los inspectores su formación con la acción, con su campo laboral, que elementos obturan o favorecen la construcción de los conocimientos que le permitirán supervisar.

Poner en tensión las prácticas de los inspectores y los saberes que constituyen esas prácticas, será el centro y núcleo de mi trabajo.

Bibliografía

- Archenti, N., Marradi, A. Y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina: EMECÉ
- Davini, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Dirección General de Cultura y Educación (2003). La organización del ciclo lectivo desde el trabajo de supervisión. Documento destinado a supervisores Educación Secundaria. Serie de Documentos para la supervisión, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/secundaria_final_documento_1.pdf?id=13923-08&doctype=LE
- Gvitz, S. (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas*

- educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú.* Buenos Aires: Aique
- Nicastro, S. Y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor.* Buenos Aires: Paidós.
- Scarsoglio, Aldo Pavón. (2010). *La Supervisión educativa para la sociedad del conocimiento.* Madrid: Colección Aula Abierta. La Muralla.
- Teixidó Planas, M. (1997). *Supervisión del Sistema Educativo.* España: Ariel Educación
- Dussel, Inés Pedagogía y burocracia. (Octubre, 1995) Notas sobre la historia de los Inspectores. *Rev. Argentina de Educación*, N° 23.
- Goodson, I.F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 19, 733-758.
- Pozuelos, F. J. (2001). Asesorar desde la colaboración. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 50- 44.
- Legarralde, M. 2008. *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910.* (Tesis de Maestría). FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1028#.VSW2BdyG9yQ>
- Spirinidov M. 2012. *Los Inspectores de Enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Estudio de Caso en un Distrito de la Provincia de Buenos Aires.* (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/855/1/%5bP%5d%5bW%5d%20M.%20Edu.%20Marina%20Spiridonov.pdf>
- Ley de Educación Común N° 10.430
- Ley N° 10.579 y sus reglamentaciones, Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires
- Ley N° 13.688, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires
- Ley N° 26.206, Ley de Educación de la República Argentina

El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria

María Mercedes Lavalletto¹ y Gustavo Mórtola²

Introducción

A principios del siglo pasado, Max Weber metaforizaba la elección profesional como un llamado de tipo musical a través del cual los individuos debían seguir y elegir el “sonido” más afín a su interioridad. En sus estudios sobre la profesionalización de la política, la ciencia o el mundo del trabajo en general, Weber vinculaba a la vocación tanto al momento de la elección de un campo laboral como al involucramiento personal con el “métier” que conlleva determinada esfera del mundo del trabajo.

El propósito de la ponencia consiste en comunicar los avances del proyecto de investigación *“La apropiación del discurso vocacional por parte de individuos que eligen la enseñanza primaria como campo laboral”*. Dicho proyecto tiene sede en la Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y está financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente en el marco de la convocatoria anual *“Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”*. La investigación toma como objeto de estudio la vocación docente a la que entendemos como un discurso social que permite a los individuos explicar para sí mismos y a los demás aspectos centrales de su vinculación y permanencia en una esfera laboral como la docente. Por este motivo, su problema queda formulado del siguiente modo: *¿cómo se apropian del discurso vocacional los individuos*

¹ Universidad de Buenos Aires, ENS N°3 - Argentina, mercedeslavalletto2000@gmail.com

² Universidad Nacional Arturo Jauretche, ENSN°3 - Argentina, formaciondocente.unaj@gmail.com

que eligen la enseñanza primaria como campo profesional? Lo que se pretende es conocer el modo en que los individuos se apropian, es decir, otorgan significación a la elección del trabajo docente en dicho nivel educativo, reconociendo las marcas identitarias que nuclean dichas construcciones sociales. En tal sentido, los objetivos del proyecto son:

- Comprender el proceso de apropiación del discurso vocacional por parte de los individuos que eligen la enseñanza primaria como campo profesional.
- Indagar en torno a la influencia de los institutos de formación docente y de los propios formadores en el fenómeno de socialización investigado.
- Analizar la operatividad del discurso vocacional en las trayectorias biográficas previas al ingreso al profesorado y en los dos primeros años de desempeño laboral.
- Conocer los núcleos de significación de la discursividad vocacional.

El proyecto se inscribe en la lógica cualitativa, con estudio de casos y selección como muestra para su abordaje a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del instituto formador en el que tiene sede la investigación. Dicha muestra comprende a los estudiantes ingresantes, a los estudiantes residentes y a los docentes noveles que egresaron de la carrera el año pasado. Para ello, el trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas en profundidad a seis estudiantes ingresantes, seis estudiantes residentes, y seis docentes noveles; etapa del proyecto que está en ejecución. En tal sentido elaboramos una entrevista semiestructurada cuyas áreas de indagación recorren las trayectorias biográficas con el objeto de conocer las experiencias que produjeron y/o producen marcas en torno al discurso vocacional; los motivos e intereses en el ingreso al profesorado y las representaciones sobre vocación y vocación docente. Recapitulando nuestro propósito, a través del instrumento de recolección de información diseñado, es indagar sobre la potencia del profesorado en la producción de una subjetividad y una identidad en las que uno de sus núcleos es la vocación y explorar, además, sus trayectorias educativas previas al ingreso procurando encontrar aquellas experiencias vitales que hayan producido marcas en torno al discurso vocacional y a través de las cuáles significan su elección por la docencia como profesión.

En esta ponencia nos centraremos, siguiendo la metáfora weberiana, en la música vocacional que resuena en jóvenes y adultos de ambos sexos de la ciudad de Buenos Aires al momento de ingresar en un profesorado para el nivel primario. Para ello analizaremos los discursos que enuncian a los pocos días de iniciada la cursada del magisterio. Exploraremos las razones que esgrimen para explicar su ingreso a la carrera, diversos hitos de su socialización que nos permitan dar cuenta de ciertos elementos participantes en la construcción de tal discurso y, además, abordaremos cómo se visualizan a sí mismos en torno a un elemento caro a la identidad profesional de los docentes de nivel primario como es la vocación.

Marco teórico

Concebimos al discurso vocacional como el particular relato que enuncia un individuo para explicar los motivos, decisiones, causas y expectativas que lo llevan a definir una opción profesional determinada. La elección de una profesión supone la elaboración de un discurso para el propio individuo – esa música que Weber recomendaba seguir– y, también, para otros en forma de una voz pública que, por lo general, tiene que explicar los porqués de una decisión de vida. Con toda la carga contingente, provisoria y tentativa que suelen tener los ingresos a una formación profesional. Cabe destacar además que es el resultado de un proceso de socialización yuxtapuesto e imbricado con la construcción de su propia identidad, tanto personal como profesional.

Para Savickas (2002) muchos individuos de nuestro tiempo –particularmente los que cuentan con posibilidades de seguir carreras de tipo profesional– tienen que ir explorando profundamente en sus preferencias laborales tentativas para llegar a declarar una opción laboral tanto para sí mismos como en forma de voz pública. Un discurso ocupacional cristaliza cómo la persona se ve a sí misma en relación con el mundo del trabajo. Para este teórico, la declaración de una elección vocacional confirma quiénes somos y quiénes deseamos ser. Una discursividad sobre el trabajo en general que tiene una historia, núcleos de sentidos hegemónicos y otros que son marginales, disputas de larga data y otras de reciente aparición.

Gottfredson (2002) describe lo que nomina como *circunscripción* al proceso por el cual los individuos identifican la ocupación que más prefieren de acuerdo a la evaluación de compatibilidad que realizan entre varias profesiones

y la imagen de sí mismos que portan. Las preferencias se expresan en las formas en que la masculinidad y la femineidad en distintos ámbitos profesionales son visibilizadas por uno mismo y por los otros, la forma en que el trabajo se vincula con cierta posición social entre los grupos de referencia y la garantía de que el compromiso que el trabajo requiere podrá ser asumido por la propia personalidad. Para esta investigadora norteamericana, la elección de una particular profesión es solo el final de un largo proceso por el cual los jóvenes –y otros que no lo son tanto– han ido reduciendo las posibilidades de manera consciente o no. Muchas veces descubren que lo que más quieren no pueden alcanzarlo. Cuando esto acontece, suelen recomenzar el proceso de elección poniendo en juego posibilidades que, quizás, previamente habían sido rechazadas por inaceptables.

Por otra parte, caracterizaremos al discurso vocacional como un discurso social. Como sostiene el canadiense Angenot (2012) el *discurso social* es todo lo que se dice, escribe, imprime, habla públicamente o se representa en un estado particular de sociedad. Si un discurso tiene potencia social se manifiesta en torno a lo que se puede decir y en lo que es indecible, en las normas que rigen lo que decimos, en las jerarquías de los que hablan, en los grupos que se conforman alrededor de ciertas formas del habla y los que son excluidos.

Entendemos al discurso vocacional como contingente en tanto es una enunciación que siempre se hace en tiempo presente, más allá de que refiera al pasado más o menos remoto de la elección e ingreso a las instancias de formación inicial. Una característica que reviste el discurso vocacional es que constituyen narrativas que significan la elección profesional pero sostenemos que ciertos núcleos de significados pueden consolidarse en la identidad profesional como una ideología de la vocación. Dubet (2006) caracteriza a las profesiones del cuidado – docentes, enfermeros y trabajadores sociales – como fuertemente vocacionales. Un docente de muchos años de experiencia puede verse a sí mismo como portador de una gran vocación. “Soy maestra por vocación” o “tengo una gran vocación docente” son frases que solemos escuchar en cualquier sala de maestros. La vocación “se tiene” o “no se tiene”, tanto en una evaluación del individuo sobre sí mismo como la que sobre él realizan otras personas.

Un concepto necesario para comprender el proceso de apropiación del

discurso vocacional por parte de los individuos es el de *socialización*. Entendemos por socialización a los procesos sociales que participan en la construcción de las subjetividades humanas (Tenti Fanfani, 2002). A partir de estos procesos los individuos comprenden, adquieren e internalizan a lo largo de sus trayectorias biográficas los elementos socioculturales de su medio ambiente. A través de las interacciones que un individuo mantiene con múltiples otros – tanto individuales como colectivos – se incorporan normas, valores conductuales e ideologías que permiten obrar, pensar y sentir en la vida social (Agulló Tomás, 1997).

La *propia escolarización* configura un largo proceso socializador que la investigación sociológica y la pedagógica han analizado respecto del impacto que tiene sobre los individuos que eligen el trabajo de enseñar como profesión (Lortie, 1975, Alliaud, 2002, Mórtola, 2010) También los *ámbitos laborales* son espacios sociales de enorme potencia socializadora. Según Brown (2002) los trabajos que realizan los individuos en la etapa de la adolescencia pueden influir en la elección laboral y en el desarrollo profesional en una gran variedad de vías. Las ocupaciones tempranas tienen el potencial de configurar hábitos de trabajo, actitudes e intereses ocupacionales. Respecto de la docencia, hay estudios que señalan que ciertas experiencias laborales previas al ingreso al profesorado – clases particulares, cuidado de niños– suelen tener gran fuerza en la apropiación de discursos en torno a la relación con los niños, su cuidado o la propia enseñanza (Knowles, 1992, Mórtola, 2006 y 2010).

Análisis de los rasgos de los discursos vocacionales de los futuros maestros

En este apartado presentaremos el análisis del discurso vocacional docente de tres estudiantes ingresantes al Profesorado de Educación Primaria. Es importante señalar que los tres estudiantes provienen de las clases medias de la ciudad de Buenos Aires.

Ingresar a una carrera de nivel superior que forma para el ejercicio profesional, obliga a un individuo a contar con un discurso para sí mismo y para los demás que dé cuenta de tal decisión vital. Los tres ingresantes entrevistados expresan las causas, razones y motivos que los llevaron a estudiar magisterio. Con cierta causalidad típica de los relatos biográficos, las narrativas obtenidas revelan el presente de un individuo que ha tomado la decisión de

estudiar para en el futuro desempeñar una profesión. Cabe destacar que desde el punto de vista ético, y con el fin de resguardar los datos confidenciales de los entrevistados, adoptamos otros nombres distintos de los reales para su identificación.

Veamos entonces cuáles han sido los motivos de la elección de la docencia en cada uno de los ingresantes al Profesorado de Educación Primaria.

Caso 1: Magalí, ingresante, 18 años

Magalí, una estudiante de 18 años, estudió durante un semestre para ingresar a la Universidad de Buenos Aires en la carrera de Diseño Gráfico pero, en tanto “tenía latente” la educación y una “familia metida en el tema”, decide “probar” por el Profesorado para la Enseñanza Primaria.

“En realidad es en lo segundo en lo que me meto. Yo ingresé a principio de año en la UBA al CBC de diseño gráfico y no me gustó, no me hallé. Y es como que siempre tuve latente la idea de todo lo que tiene que ver con la educación y porque tengo bastante familia metida en el tema. Y así, de que ellos siempre me contaban experiencias, me di cuenta de que me interesaba, me gustaba y dije –bueno voy a probar yo–”.

Caso 2: Florencia, ingresante, 34 años

Por su parte Florencia, con 34 años de edad y cuatro años de cursada trunca en Abogacía de la UBA, decide ingresar al profesorado “ayudada” por su pareja docente. Ve en sí misma un “cambio de vocación” en su ingreso al magisterio.

Un poco ayudada por mi pareja que él también es docente, me decía bueno que es una carrera que le gustaría que yo haga porque venía de un cambio de carrera, de vocación, y tome por el sí y acá estoy intentando llevarla a cabo lo mejor posible”.

Además, para Florencia que muchos de sus amigos sean docentes es un “incentivo” para estudiar para ser docente primaria, así como también, evoca a los propios profesores. Al igual que Magalí, Florencia “prueba” considerando un “desafío como persona” un posible futuro como maestra de grado.

“En mi círculo la mayoría de amigos son docentes y veía como ellos disfrutaban de la tarea y las cosas con las que ellos se vinculaban. Entonces me dio un incentivo a probar qué tal sería como docente en un aula, y me hizo acordar a cómo eran mis propios profesores. Y bueno fue un desafío para mí como persona”.

Caso 3: Diego, ingresante, 19 años

Diego narra una cierta “claridad” en su gusto por la docencia desde la finalización de su escolarización de nivel secundario. Tras una corta experiencia en el Profesorado de Historia, Diego expresa causalidad entre su experiencia como coordinador de un grupo infantil de fútbol de salón y su cambio por el profesorado para la docencia en nivel primario.

“...yo en realidad, lo que supe primero, cuando terminé el secundario, fue que quería ser docente, no sabía de qué materia ni con qué chicos, ni qué edad. Lo que sí tenía en claro es que quería ser docente y que quería trabajar con chicos así que bueno, arranqué el profesorado de Historia porque dije “bueno, quiero trabajar con chicos adolescentes” y la materia que más me gustaba era historia así que arranqué con eso. Después de cursar un año empecé a trabajar de profesor de fútbol con nenes más chicos y ahí me di cuenta que quería trabajar con esa edad y decidí que quería cambiar a primaria”.

Veamos algunos rasgos de estos discursos que expresan decisiones profesionales:

• **Electores profesionales**

Los tres entrevistados tienen una autoimagen de “electores” de la profesión que desempeñarán a futuro. Estos estudiantes de magisterio “eligen” y, en nuestras conciencias contemporáneas, no hay nada más común que eso. Muchísimas personas de nuestro tiempo optan por el campo profesional que desempeñarán. Particularmente cuando éstos han sufrido fuertes procesos de profesionalización que los asocian con estudios superiores de larga duración y titulaciones habilitantes. Pero esto no siempre fue así a lo largo de la historia de la humanidad. Es un claro producto de la modernidad que se ha consolidado en las últimas décadas (Torterola, 2010).

En la actualidad, enormes masas de individuos finalizan sus estudios secundarios lo que los coloca ante la posibilidad – hoy teñida con discursos de derechos – de continuar estudios de nivel superior. Además, el presente ofrece una división del trabajo de una gran complejidad y diversidad. Un estudiante que completa el nivel secundario en la ciudad de Buenos Aires tiene la posibilidad de escoger entre una multiplicidad de campos profesionales para los cuales tiene que destinar una importante cantidad de años de estudio para obtener un título habilitante.

¿Podría un maestro o maestra de principios del siglo XX haber afirmado

con tal potencia su decisión de estudiar magisterio con los tonos de libre elector autónomo tal como lo hacen estos tres ingresantes? Consideramos que no. El discurso de los entrevistados es el producto de dinámicas de individuación en tiempo presente. Tal como afirma Merklen (2013) las políticas y dispositivos contemporáneos de producción de subjetividad se centran en la construcción de un individuo que se asuma como libre, activo y responsable de sí mismo. La división del trabajo de nuestro tiempo es uno de esos dispositivos que han acentuado “el deseo de libertad individual, una suerte de expresionismo, una búsqueda de autenticidad por parte de los individuos mismos, una voluntad estentórea de cultivar “una relación consigo mismo”, una demanda social que toma también la forma de un deseo de autonomía en la determinación de la propia biografía, una voluntad “de ser sí mismo” (Merklen 2013: 47).

• Individuos que prueban

Es interesante observar que además de ser electoras autónomas, Magalí y Florencia “prueban” si la docencia es la profesión que desean para ellas en el futuro. Si bien Diego no utiliza el término “probar”, su trayectoria educativa en el nivel superior parece mostrar que “probó” durante un corto lapso de tiempo en el profesorado de Historia. Pero luego de comenzar a trabajar con niños pequeños en una escuela de fútbol decidió cambiar al profesorado para el nivel primario.

Los tres parecen ser individuos autorizados socialmente a experimentar en estudios de nivel superior. Sus relatos totales no muestran señales de costos personales ni graves sanciones simbólicas de sus grupos de referencia (familias, amigos, parientes cercanos). Utilizando terminología del campo de la económica y pensando en sujetos absolutamente racionales – posición a la que no adherimos–, parecería ser que el costo de oportunidad de este tipo de estudios es bajo para estos tres estudiantes de magisterio.

Un individuo que “prueba” es alguien que puede ingresar a una carrera de nivel superior y salir de ella rápidamente si evalúa que no satisface sus expectativas. Magalí lo expresa claramente:

“En realidad es en lo segundo en lo que me meto. Yo ingresé a principio de año en la UBA al CBC de diseño gráfico y no me gustó, no me hallé” (Magalí, ingresante, 18 años).

Nos preguntamos cómo se vincula una “subjetividad probadora” – es decir una que percibe que puede y tiene autorización social a ingresar a estudios de nivel superior y salir rápidamente de éstos – y la rica metáfora de “la puerta giratoria” que caracteriza el ingreso a la universidad o a los terciarios para muchos estudiantes. (Ezcurra, 2011). Profundizar el análisis de conciencias de este tipo puede ser un factor asociado más en la problemática de las cortas trayectorias de enormes masas de estudiantes de nivel superior.

• Los rastros de un programa institucional de socialización

Si bien hemos indagado más sobre los rastros que deja la familia en los discursos de elección profesional docente, los segmentos que hemos compartido con los lectores o lectoras expresan su potencia. Los discursos obtenidos enuncian una relación causal o una conciencia de la influencia que tiene en sus elecciones el tener familiares directos o cercanos que son docentes.

Magalí narra que tiene “familia metida en el tema” y en tanto “ellos siempre le contaban experiencias”, se dio cuenta que le “gustaba” y decidió “probar”. Florencia relata la influencia de su pareja docente en la decisión de ingresar al profesorado en tanto veía que era la carrera para ella. Diego no hace mención al explicar sus razones, pero bien vale señalar que su madre es docente del nivel primario.

La familia es una institución socializadora por excelencia. Es muy probable que en los hogares de estos tres estudiantes la docencia tenga una presencia relevante en la propia organización de la vida familiar, los diálogos en la mesa, las amistades, entre otros aspectos en los que el quehacer docente y sus discursos asociados puedan haberse constituido en elementos de significativa participación en la apropiación del discurso que enuncian. Y, también, en la decisión que han tomado.

Diversos estudios sociológicos demuestran que los valores que sostienen los padres y las madres intervienen con mucha potencia sobre los intereses, valores y aspiraciones de los hijos. También que las profesiones y el empleo de los familiares directos influyen en los desarrollos vocacionales de sus vástagos (Brown et al, 2002). El sociólogo Tenti Fanfani (2010) explica en un reciente trabajo sobre estudiantes de profesorado en Argentina que casi el 60 % de la muestra tenía un docente en su círculo familiar cercano y que este porcentaje llegaba casi al 68 % en las provincias del noroeste. El autor

caracteriza a este fenómeno como “endogamia del oficio”. Arriesgamos que ésta no debe ser solo una realidad en el mundo del trabajo de enseñar. Es muy probable que en otros campos laborales como la abogacía, la medicina, la actuación o la policía, por mencionar algunos ejemplos, ciertos integrantes de una familia que desempeñan esos trabajos actúen como orientadores de las elecciones de sus jóvenes componentes a la hora de escoger la profesión a desempeñar. Sostener la “endogamia de la profesión” precisa del sostén de estudios que comparen trayectorias educativas y laborales en distintos tipos de formaciones profesionales tanto universitarias como de profesorado.

- **El término vocación como parte del habla popular**

¿Cómo enuncian el término “vocación” los tres estudiantes entrevistados? Aclaremos que durante las entrevistas no utilizamos la palabra “vocación” en las preguntas hasta casi su finalización. Centramos este apartado en el análisis de las enunciaciones “libres” que hacen los estudiantes de este vocablo y el uso que le asigna Diego es bien interesante para comenzar nuestro análisis.

“...al momento de elegir la vocación digamos me incliné más para el lado de mi mamá” (Diego, ingresante, 19 años).

Para Diego “elección” y “vocación” se asocian para optar por un estudio de tipo profesional como es la carrera de magisterio. Como si esto fuera poco le agrega el condimento de las influencias de su madre maestra de nivel primario. En tanto que Florencia narra la “ayuda” de su pareja para elegir el Profesorado para la Enseñanza Primaria pues había dejado la carrera de Abogacía y estudiar para docente lo explica como un cambio vocacional.

(su pareja) “Me decía bueno que es una carrera que le gustaría que yo haga porque venía de un cambio de carrera, de *vocación*” (Florencia, ingresante, 34 años).

Esta estudiante agrega:

“Salí del secundario. Ya tenía un problema con la *vocación*. Tenía un porcentaje alto en humanidades, en medicina. Me llamaban la atención muchas materias. También la parte artística. (Florencia, ingresante, 34 años)

Gottfredson (2002) describe lo que nomina como “circunscripción” al proceso por el cual los individuos identifican la ocupación que más prefieren de acuerdo a la evaluación de compatibilidad que realizan entre varias profesiones

y la imagen de sí mismos que portan. Florencia al finalizar el secundario no había circunscripto sus preferencias profesionales lo que identifica como un “problema vocacional”. Por su parte Magalí menciona también un proceso de búsqueda antes de ingresar al profesorado y entre los apoyos que buscó encontró los test *vocacionales*.

“...y dije bueno por qué no remontarme a lo que siempre supe que quería hacer y empecé a hacer una búsqueda de cero, desde mis intereses, test vocacionales, por internet, todo eso, también pidiendo consejos a familiares y amigos y bueno acá estoy” (Magalí, ingresante, 18 años).

Se puede sostener que el término “vocación” es parte del habla popular. No es jerga ni expresa sofisticaciones o una distinción clasista. Expresa una discursividad de amplia penetración en el lenguaje masivo. Es un vocablo que estos tres estudiantes asocian al proceso de elección de una carrera y al particular momento en que un individuo debe tomar decisiones profesionales. Su significación tiene un carácter laico, de tonos individuales, que expresan a un yo que puede elegir, probar, equivocarse y volver a optar. Que da cuenta además de una senda elegida a veces frente a encrucijadas; decisión de la que aún no se tiene en claro si el camino elegido llevará a buen puerto.

Desde una negativización de ciertas investigaciones sobre la vocación docente se podría sostener que no hay en sus discurso abnegaciones laborales, evangelizaciones cuasi sacerdotales, innatismos del tipo “nací para ser docente”, apostolados redentores ni entregas personales totales (Birgin, 1999, Lionetti, 2007, Grimson y Tenti, 2014). Por el contrario, estamos ante una elección que reviste el carácter de ser contingente, situada y sometida a revisión crítica por parte de cada uno de los ingresantes que aquí presentamos teniendo en cuenta el contexto en el cual se inscriben sus trayectorias educativas.

Consideraciones finales

Los discursos vocacionales de la elección que enuncian estos tres estudiantes exponen algunas razones que explican de manera pública su ingreso al profesorado. No expresan decisiones vinculadas con grandes aspiraciones morales o políticas sino una elección laboral laica, gozosa y que pone de manifiesto a un yo. ¿Pero es este discurso que expresa a un yo – o mejor dicho, a una identidad – una creación idiosincrásica de cada uno de los entrevistados?

Consideramos que no. El discurso de la elección que manifiestan muestra

un largo recorrido socializador. Diego, Florencia y Magalí se han apropiado en sus trayectorias vitales de un tipo de discurso que preexiste a sus propias conciencias. El discurso vocacional es, existe, tiene presencia social y operatividad en tanto influye en las prácticas de los individuos que se apropian de él. Una apropiación que expresa un programa institucional de socialización que, en este caso, es estructurante de los recorridos profesionales de los individuos.

Para Dubet (2006) un programa institucional designa a una trama de instituciones y organizaciones que definen una forma concreta de socialización. Esta trama configura un tipo particular de trabajo sobre los individuos que las transitan y/o las habitan. Y en este devenir por las instituciones es que se produce la interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales en tanto tales. Nuestros entrevistados muestran en los escasos segmentos que compartimos el paso por una institución como la familia que deja sus huellas en la profesión elegida. Pero en las entrevistas se observan las marcas de las escuelas a las que han asistido con sus maestros memorables y otros que no lo son tanto, de los trabajos previos que han realizado y del lenguaje como enorme institución dadora de sentidos. La forma en que utilizan el término “vocación” es un signo notable de la potencia de la lengua.

El lenguaje que se moviliza en una elección de tipo profesional es un discurso social que pone de manifiesto a una identidad particular. Diego, Florencia y Magalí hablan por sí mismos, con sus tonos, sus giros, sus marcaciones. Pero, a la vez, son hablados por la historia de la división del trabajo moderno como enorme institución que distribuye a los individuos en los campos profesionales existentes en un tiempo histórico determinado y en un territorio específico. Un tipo de habla que expone el posicionamiento de los tres jóvenes en una esfera laboral específica: la docencia en el nivel primario. Si el proceso vital y biográfico hubiera producido un tránsito por una socialización que hubiese llevado a estos individuos a ser policías, otro sería el discurso vocacional que hubiesen tenido a disposición.

El discurso vocacional es en tiempo presente. Una contemporaneidad que es tanto individual como social. La opción profesional que realizan hoy con sumo goce nuestros tres entrevistados puede ser en el futuro la peor elección que hayan hecho en su vida. Sostenemos que el discurso vocacional en tanto expresión de un individuo particular es contingente y provisional pues se modifica y transforma a lo largo de su trayectoria biográfica y laboral. Adquiere

estas características ya que las identidades también los son. Y las identidades profesionales no pueden ser menos. Pero además el discurso vocacional es contingente como discurso social e históricamente situado. Si en el pasado fue hegemónicamente innatista (“nací para ser maestro”), sacrificial o de entregas personales totales, ni Diego, ni Florencia ni Magalí expresan hoy tales núcleos de significación en sus discursos de elección.

Las conciencias “electivas y probadoras” son también la expresión de un presente. Son productos de un programa institucional moderno que habilitó procesos de individuación potentes en los que la enorme división del trabajo actual y su cada vez más compleja especialización hace necesaria la configuración de identidades sostenidas en la libre elección y la autonomía personal. Hace ciento cincuenta años atrás esto no hubiera sido posible. Con seguridad el discurso vocacional de Florencia y Magalí si hubiesen ingresado a una escuela Normal en 1890 se habría sostenido en otras tonalidades y significaciones. Ser mujer a finales del siglo XIX era otra cosa. También el mundo del trabajo/empleo.

Nos preguntamos acerca de la potencia de los territorios en la posibilidad de que los discursos vocacionales de elección muestren algunas diferencias según el ámbito en los que se enuncien. Los tres ingresantes son jóvenes de clase media que habitan una urbe como Buenos Aires con una oferta de carreras profesionales que se amplía día a día. ¿Se observarán diferencias en el discurso de un individuo que elige ser docente en una ciudad pequeña del interior de cualquier provincia? ¿Se verá a sí mismo tan elector y probador como Diego, Florencia y Magalí?

Hemos intentado analizar ciertas características y rasgos de la vocación entendida como discurso de la elección. Sabemos que la vocación es más que eso. “Tener” o “no tener” vocación adquiere otro significado en una maestra de varios años de experiencia. También puede expresar otra cosa en una madre que en la puerta de la escuela manifiesta que la maestra de su hija no tiene vocación docente. Bien vale entonces seguir reflexionando sobre la potencia y operatividad del discurso vocacional tanto en el ámbito escolar en sí mismo como en la sociedad en su complejidad y extensión.

Bibliografía

Angenot, Marc. (2012). *El discurso social*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.

- Agulló, Tomás (2000). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Alliaud, Andrea (2000). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En Davini, M.C. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Bs. As.: Educación Papers Editores.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Brown, Duane (2002). Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution, and Current Efforts. En Brown, Duane et al. *Career choice and development* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey Bass.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*, Los Polvorines, UNGS-IEC.
- Gottfredson, Linda (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. En Brown, Duane et al. *Career choice and development* (pp 85 - 148). San Francisco: Jossey Bass.
- Grimson, Alejandro, Tenti Fanfani, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Knowles, J.Gary (1992). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teacher's Biographies. En Goodson, Ivor (Ed.). *Studying Teacher's Lives, New York: Teacher College* (pp. 99-153). Columbia University.
- Lionetti, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Mórtola, Gustavo (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Revista Lenguaje y Sociedad*, I Vol. IV Nº 4, 83 – 106.
- Mórtola, Gustavo (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En Alliaud, Andrea, Suárez, Daniel. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp 201-234). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires – CLACSO.
- Savickas, Mark (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. En Brown, Duane et al. *Career choice and*

- development* (pp 149 – 205). San Francisco: Jossey Bass
- Tenti Fanfani, Emilio (2002). Socialización. En Altamirano, Carlos. (Comp.). *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp 168). Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Torterola, Emiliano (2010). *Individuo y profesión. El proceso de especialización en las teorías de la modernidad de Max Weber y Georg Simmel*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Weber, Max (2012). *El político y el científico*. Buenos Aires: Agebe.

Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo¹

Jennifer Spindiak², Dana Sokolowicz³ y Flavia Terigi⁴

Introducción

Esta ponencia analiza algunas condiciones del trabajo docente características de las escuelas rurales con plurigrado, técnicamente denominado “sección múltiple” en Argentina, a propósito de la enseñanza de los contenidos numéricos. El contexto organizacional del plurigrado, donde niños y niñas de diversos grados escolares están reunidos en un mismo salón de clase a cargo de un/a mismo/a docente, plantea condiciones particulares que modifican el contexto de enseñanza en el que se desarrollan habitualmente las prácticas docentes, y presenta diferencias con la formación docente inicial. Centramos nuestro análisis en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración (en adelante, SN), por lo que también resulta relevante considerar la formación didáctica y los saberes profesionales con los que cuentan los docentes para llevar adelante esta tarea.

Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACYT 20020130100491BA

¹ Proyecto UBACyT en el que se enmarca: “El aprendizaje del SN en secciones múltiples rurales de 1er ciclo y en aulas urbanas de 2do ciclo” (Proyecto 20020130100491BA). Programación Científica 2014-2017 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. Flavia Terigi. Codirección: Mg. Susana Wolman.

² IICE UBA, Argentina. jspindiak@gmail.com

³ IICE UBA, Argentina. dana_soko@hotmail.com

⁴ IICE UBA, Argentina. flaviaterigi@gmail.com

que indaga las conceptualizaciones infantiles sobre el SN en secciones simples y múltiples de la escuela primaria. Se presenta un análisis del trabajo docente en el contexto de las secciones múltiples y de su relación con los aprendizajes de los niños/as sobre el SN, a partir del análisis de las actividades matemáticas presentes en los cuadernos escolares.

Planteamiento del problema

La formación docente está estructurada principalmente según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, y la investigación y producción de conocimiento didáctico han sido desarrolladas generalmente en el contexto de la escuela urbana; esta es una situación constatada en Argentina y que se encuentra en los estados del arte más conocidos (por ejemplo Mulryan- Kyne, 2007). Por su parte, el multigrado supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte de los maestros, si no cuentan con herramientas específicas para desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008).

Respecto a la formación didáctica, las investigaciones sobre la enseñanza del SN han identificado dos enfoques de enseñanza (véase Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). Uno de ellos es la enseñanza usual del SN, que procede enseñando los números de a uno por vez comenzando por los dígitos y respetando el orden de la serie. Este modo de presentar los números, que en principio busca facilitar su aprendizaje, dosifica y segmenta de tal modo al objeto de conocimiento que, en verdad, dificulta su comprensión: bajo estas condiciones, para el niño no es posible detectar regularidades y descubrir la recursividad de los agrupamientos, precisamente porque lo que no se permite es la interacción con el sistema en *cuanto tal*. En cambio, el segundo enfoque considerado, la enseñanza para la comprensión de los aspectos conceptuales del SN, se orienta a promover la construcción por parte de los alumnos de las razones que hacen al funcionamiento de los números, de manera que puedan comprender los principios que rigen el sistema y las operaciones subyacentes a la notación numérica. En este enfoque, se trata de que las situaciones de enseñanza propongan la interacción de los niños con el objeto de conocimiento, el SN, en toda su complejidad. En este sentido, en estudios previos hemos visto que la especialización de los maestros/as para la enseñanza de los principios conceptuales del SN supone una condición didáctica que favorece los aprendizajes.

Con el propósito de explorar la enseñanza del SN en escuelas rurales con plurigrados, se tomó registro fotográfico de todas las producciones en actividades de matemática de los cuadernos de clase en cuatro secciones de primer ciclo pertenecientes a escuelas ubicadas en un contexto de ruralidad agrícola. Es sabido que las actividades matemáticas que constan allí no constituyen toda la actividad matemática escolar de los niños, pues se desarrollan tareas en el grupo clase que no se registran en el cuaderno, y en ciertos casos pueden realizarse actividades en libros de matemática escolar. Pese a estas limitaciones, los cuadernos de clase proporcionan algunas informaciones que pueden tomarse como referencia. Consideramos la información que proveen los cuadernos como una parte de los contenidos a los que cada niño ha tenido oportunidad de acceder de acuerdo con las decisiones didácticas de su maestro/a.

En esta ponencia presentaremos un análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades matemáticas que aparecen en los 12 cuadernos escolares de alumnos/as de escuelas de plurigrado rural. Realizamos un primer análisis de las 601 actividades matemáticas realizadas por los niños/as de la muestra durante el primer semestre escolar. Hemos observado que pese a que el modelo organizacional del plurigrado reúne en un mismo salón de clases a niños/as de distintos niveles de escolarización, sus posibles relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares no son aprovechadas en la enseñanza usual, en la que los maestros/as tienden a conservar a cada alumno/a en el curso o grado escolar que le corresponde. Al menos en lo que se refiere al aprendizaje del SN, el análisis de la enseñanza a través de los cuadernos escolares confirma que ésta es la situación en las escuelas con las que hemos tenido oportunidad de trabajar.

Condiciones de enseñanza y aprendizajes numéricos

Nuestro análisis basado en cuadernos de clase se referencia en una serie de estudios que hemos desarrollado sobre las condiciones de enseñanza y los aprendizajes numéricos infantiles. En uno de tales estudios⁵ hemos explorado mediante entrevistas clínicas (Delval, 2001) los conocimientos sobre el SN de

⁵ Proyecto UBACyT 20020100100421 “El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de 1er ciclo y estudio exploratorio en 2do ciclo” (Programación Científica 2011-2014 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires).

los/as niños/as de primer ciclo de una muestra intencional de escuelas. En la entrevista clínica se incluyeron situaciones en las que se ponían en juego distintos aspectos del SN correspondientes a seis variables: conocimientos básicos, ordenamiento y comparación de números, problema aditivo, principios multiplicativos del SN, dictado de números y números en actividades escolares.

Estas variables expresan conocimientos numéricos de distinto grado de complejidad y de distinto alcance en cada grado o año escolar, desde los conocimientos básicos sobre la numeración escrita (repertorio numérico, conteo, número como memoria de cantidad) hasta los principios multiplicativos del SN. Estos últimos son los conocimientos más complejos que entraña el aprendizaje del SN en los primeros años de la escolaridad y, debido a su complejidad, funcionan como una variable muy relevante para dar seguimiento a los aprendizajes del SN a lo largo de los cursos escolares. Investigaciones tomadas como antecedentes (entre ellas Lerner, 2005 y 2013) señalan que el progreso en la comprensión de los aspectos multiplicativos requiere un marco específico de enseñanza que promueva la reflexión sobre las regularidades de la numeración escrita y permita avanzar hacia la conceptualización de las propiedades del sistema.

Las entrevistas fueron tomadas en una muestra intencional de escuelas considerando tres distinciones: rural/urbano, sección simple/múltiple, enfoque de enseñanza usual/compreñión. Cabe señalar que el enfoque para la comprensión lo encontramos únicamente en aulas urbanas. Al realizar un análisis comparativo hemos encontrado que los niños/as que asisten a escuelas que sostienen el enfoque que hemos denominado enseñanza para la comprensión alcanzan los mejores resultados. Asimismo, los niños/as de las secciones múltiples rurales son los que tienen menor rendimiento al comparar los conocimientos numéricos más complejos que deberían alcanzar en el primer ciclo. De las seis variables consideradas, “Principios multiplicativos” es la que ha arrojado diferencias significativas, como se muestra a continuación.

Gráfico 1. Medias de los puntajes obtenidos en tareas que exploran la variable Principios multiplicativos por alumnos de 1° a 4° grados, escuelas primarias urbanas y rurales, según grupos de escuelas⁶.

El gráfico 1 permite visualizar diferencias en los aprendizajes en contextos

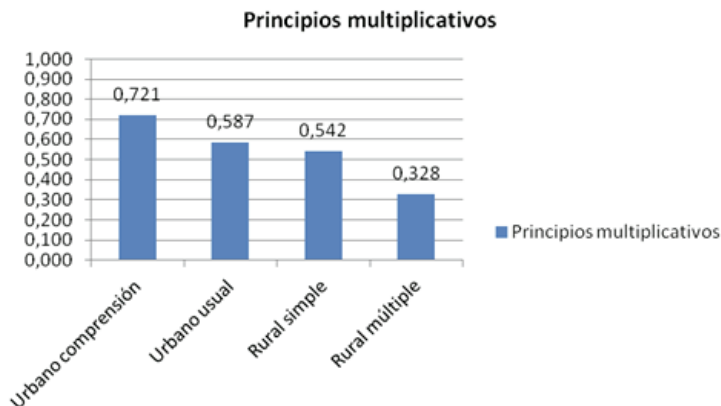
⁶ Se recuerda que los grupos de escuelas se definen por combinaciones intencionales de enfoque didáctico y de tipos de secciones docentes.

didácticos diferenciados por los dos aspectos que queríamos estudiar. En primer lugar de acuerdo con el enfoque de enseñanza: quienes aprenden en escuelas con enfoque para la comprensión de los aspectos multiplicativos del SN son quienes obtienen los mejores resultados. En segundo lugar, dentro del enfoque de enseñanza usual, vemos cómo los niños/as que se escolarizan en secciones simples, sean estas urbanas o rurales, logran mayores aprendizajes que quienes lo hacen en secciones múltiples.

La especialización de los maestros/as es un asunto que emerge con claridad a partir de estos datos. Hay aquí dos especializaciones en juego en los grupos que integran la muestra intencional de escuelas. Por un lado, la preparación didáctica específica para enseñar el SN de manera que se promuevan los aprendizajes de los principios multiplicativos del SN. Por otro lado, la preparación para la enseñanza en distintas condiciones de agrupamiento de los alumnos. Los resultados permiten afirmar que los aprendizajes más complejos correspondientes a los Principios multiplicativos muestran progresión a lo largo del primer ciclo y se realizan en menor medida en las secciones múltiples de las escuelas rurales; de acuerdo con las medias obtenidas, un 32% de respuestas que evidencian conocimiento de los aspectos multiplicativos en las secciones múltiples, contra un 54% en las simples. En las secciones múltiples se suma a la insuficiente formación didáctica la falta de preparación específica para trabajar en las peculiares condiciones didácticas que produce el agrupamiento en secciones múltiples, ya constatada en estudios previos (Terigi, 2010) y también en otros países (Little, 2001; Burns y Mason, 2002; Bustos Jiménez, 2007).

El análisis de la enseñanza a través de los cuadernos de clase

Al analizar las actividades de los cuadernos de las escuelas plurigrado rurales se observa cómo se mantienen formas de enseñanza características de la organización graduada del conocimiento, por ejemplo la fuerte clasificación del rango numérico con que se trabaja en cada grado y propuestas diferenciadas de trabajo por grado sin instancias de discusión e intercambio grupal. En algunos casos las actividades encontradas en una misma clase son diferentes de acuerdo al grado que cursa cada uno de los niños. En otros, se observan propuestas similares o incluso la misma consigna pero variando el rango numérico de acuerdo con el grado escolar.



FUENTE: Terigi, 2013.

A continuación tomaremos algunos casos que ilustran estas cuestiones y profundizaremos en su análisis.

En primer lugar, se transcribe una selección del registro de las actividades de matemática que encontramos en los cuadernos de tres niños de un mismo día de clases. Corresponden a una escuela plurigrado rural en la que está reunido todo el primer ciclo en una misma sección.

Bruno 1° - 12 de julio de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
Sin título	Debe resolver el problema que le plantea la consigna.
Papá tenía 3 globos para regalar y compró 6 más para mis hermanitos Andrés y Sixto.	Aparece una figurita de un hombre y los globos dibujados.
¿Cuántos globos tenía en total?	Debajo espacios vacíos entre el signo + y el = para que complete los números.

Leandro 2° - 12 de julio de 2012⁷

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
Leé y escribí los números. Doscientos quince, Doscientos dos, Doscientos treinta y seis, Doscientos cincuenta y tres, Doscientos diez, Doscientos cinco	Hay que escribir el número al lado de su nombre.

⁷ El destacado en negritas es nuestro.

Pensamos sumas que den 200	PRODUCCIÓN DEL NIÑO: Las siguientes sumas aparecen escritas en forma de algoritmo: 100+100 / 190+10 / 192+8/ 150+50/130+70/ 180+20/ 185+15
Escribe la escala del 200 al 299 de 5 en 5. 200-205	A partir de los números dados (200-205) hay que completar los siguientes hasta 299, de 5 en 5
200 200u 20 d 2 c	Esta información está escrita por la docente en el cuaderno (sistematización)
Sumá 200+10= 200+20= 200+30= 200+40= 200+50= 200+60=	La docente escribe estos cálculos en el cuaderno para que el alumno los resuelva.

Tomás 3° grado- 12 de julio de 2012⁸

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
Observamos los números que indican la cantidad de pingüinos, ¿a qué familia pertenecen? Pertenecen a las familias del 1000 MIL, 2000 DOS MIL, 3000 TRES MIL	Está copiado a modo de síntesis, más que como una actividad para resolver
Pensamos y escribimos sumas que den 2000 y 3000	PRODUCCIÓN DEL NIÑO : En forma del algoritmo convencional de suma: 1999+1=2000/ 1900+100=2000/ 1000+1000=2000 1500+1500=2000/ 1995+5=2000/ 1800+200=2000 2000+2000=3000/2900+100=3000/ 2020+980=3000 2863+137=3000
Escribe la escala del 2000 al 2900 de 50 en 50	Hay que completar una escala de 50 en 50, empezando por 2000.

⁸ El destacado en negritas es nuestro.

Al observar los tres cuadernos notamos, en primer lugar, que al alumno de primer grado se le propone una actividad diferente a la de sus compañeros de 2° y 3°. Al analizar las actividades de estos últimos, podemos interpretar que la docente planifica para esta clase contenidos similares para 2° y 3° grado, proponiendo consignas con la misma estructura para ambos. Trabaja con el repertorio numérico, en ellas se pueden poner en juego los principios multiplicativos del sistema de numeración, y realiza una sistematización sobre los números estudiados en cada caso. Tanto la escala como la sistematización se adecuan al rango numérico trabajado: en 2° con la familia del 200 y escalas que van de 5 en 5, y en 3° con la familia del 2000 y escalas que van de 50 en 50.

En estas actividades se ve la fuerte clasificación del rango numérico de acuerdo al grado escolar. Vemos cómo el niño de 2° solo interactúa con el rango numérico entre 200 y 300, aun cuando la tarea permitiría que pudiera plantearse preguntas similares sobre números más grandes. De igual modo, el niño de 3° solo trabaja con números entre 2000 y 3000, sin tener en cuenta las relaciones existentes entre éste y otros segmentos del sistema sobre los que ha trabajado en grados anteriores.

Esta selección nos permite ilustrar las condiciones pedagógicas cotidianas del plurigrado: niños de grados distintos trabajan al mismo tiempo, en una misma aula, contenidos similares con la misma docente. Si bien no podemos afirmar que no se haya producido un intercambio oral sobre los temas trabajados, en los cuadernos no queda registro de ninguna discusión o puesta en común posterior a la resolución de los problemas; las observaciones que realizamos en las escuelas nos permiten afirmar que estas actividades son infrecuentes.

Teniendo esto en cuenta, sostenemos que aprovechar las condiciones pedagógicas que hemos descripto permitiría a los niños/as profundizar el estudio de algunos aspectos del SN como las regularidades que presenta y el valor posicional de las cifras, así como también algunos contenidos de cálculo. Para hacerlo, es necesaria una propuesta didáctica centrada en estas cuestiones, que considere dichas relaciones como su objeto de enseñanza. Al ser un sistema organizado en base 10, la resolución de escalas junto con la reflexión sobre las mismas permitiría ir identificando regularidades en el SN. Los niños pueden reconocer cómo se van transformando los números al sumar en forma reiterada la misma cantidad (en los ejemplos anteriores, siempre terminan en 5 o en 0, o en 50 o en 100).

Respecto a los contenidos de cálculo, podría discutirse la relación entre pensar sumas que den 200 y que den 2000. Si observamos las repuestas de los niños a esa consigna, encontramos cuentas similares (marcadas con negrita), que resultan interesantes para compartir en una puesta en común y explicitar las relaciones en las que se fundamentan. Esto es posible solamente si la docente lo toma como objeto de reflexión y abre un espacio para discutir sobre el tema, habilitando la participación de cada uno de los niños desde los conocimientos de los que dispone. ¿Cómo puede ayudar el niño de 3° al de 2°? ¿Qué tienen en común ambos modos de resolución? Para el niño de 3°: ¿hay algo de lo que está pensando su compañero que pueda servir para resolver cuentas con números más grandes?

Cabe destacar que la investigación apoya la consideración de que este tipo de intercambio resulta provechoso para ambos niños (véase, por ejemplo, el clásico de Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995, o la más reciente sistematización de Baudrit, 2012). Tanto para el de 2° a quien se le ofrece la posibilidad de pensar sobre números más grandes, como para el de 3°, quien estaría en mejores condiciones de poder construir argumentaciones o explicaciones más generales sobre el sistema, que enriquecen su conocimiento y dominio del mismo.

Otra situación que resulta interesante para considerar es la que encontramos en otra escuela plurigrado rural en la que la sección reúne solamente a niños de 1° y 2° grados.

A continuación transcribimos una selección de las actividades matemáticas encontradas el mismo día en el cuaderno de una niña de 1° y un niño de 2° grado.

Dalia 1° grado- 16 de mayo de 2012	Aníbal 2° grado - 16 de mayo de 2012
Consigna literal del cuaderno	Consigna literal del cuaderno
Dictado 5-8-13-16-2-20-28-32	Dictado 52-68-63-91-100-33-70-49
Escribir el que está antes y después 8-13-20-28	Escribir el que está antes y después 68-49-33-91-100
Ordenar y resolver 2+7 3+5	Ordenar y resolver 37+12 =

Aquí es posible observar cómo la docente decide realizar la misma actividad dando exactamente la misma consigna, pero modificando el rango numérico de acuerdo al grado de cada alumno. En esta clase se trabajó con los números del 0 al 100.

Más adelante, el 6 de junio, encontramos en el cuaderno de Dalia (la alumna de primer grado) la siguiente actividad:

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad
<p><u>Leer números</u> La empresa de transportes usa este tablero para controlar la llegada de sus micros. Complétenlo.</p>	<p>Debe completar un cuadro de números hasta el 79, en el que hay algunos faltantes: columna del 2, del 8, fila del 60 y 70.</p>
<p><u>Familias nuevas</u> 50 cincuenta ,60 sesenta , 70 setenta</p>	<p>Debe colorear los números en el cuadro</p>
<p><u>Pintar el número:</u> Cuarenta y cinco, Veinte, Sesenta y tres, Setenta, Setenta y cuatro</p>	

En esta situación, la maestra presenta como “familias nuevas” a los números comprendidos entre el 50 y el 79. Al leer el cuaderno de Dalia, encontramos que entre marzo y junio solo aparecen actividades que trabajan con números menores al 50. Sin embargo, desde principio de año, números más grandes (hasta el 100) ya formaban parte de los saberes que circulan en su clase debido a que se trata de un plurigrado. Como vemos en los registros, Aníbal trabaja con esos números desde el inicio, por ejemplo en el dictado de números o en las operaciones que se ejemplificaron anteriormente. En este sentido, las decenas del 50,60, 70, ya se hicieron presentes en las clases de matemática de las que (de un modo u otro) participó Dalia; aunque no se le dicten estos números para que ella los escriba, la docente se los dicta a su compañero de 2º y ella los escucha y asiste a los intercambios. A pesar de esto, la maestra, siguiendo la fuerte clasificación en el rango numérico según el grado, los plantea como “tema nuevo”.

En este ejemplo podríamos ver la distancia entre la formación docente estándar y las condiciones de enseñanza en los plurigrados. Se evidencia

la contradicción entre la presentación graduada y dosificada de los números (correspondiente a enfoques de enseñanza tradicionales), y la realidad organizacional de los plurigrados, en los que, aun siguiendo este enfoque didáctico y segmentando los números con los que trabaja cada grado escolar, siempre están presentes rangos numéricos más amplios que, de ser tomados como objeto de enseñanza, permitirían aproximarse al SN considerando la complejidad que lo caracteriza.

Por otra parte, en otra escuela hemos encontrado situaciones didácticas en las que se propone que niños de 1° y 2° grado participen al mismo tiempo de una sola actividad. En todos los casos en que esto sucedió, la propuesta de enseñanza consistió en un juego (lotería, dados mágicos, armar el mayor, entre otros⁹). Por ejemplo:

José 2° - 27 de marzo de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad	Producción del niño
Tiramos los dados. Tres tiros cada uno: ¿Quién sacó más? ¿Cuánto?	Cada alumno tira los dados formando números de tres cifras. Juegan tres veces. En el cuaderno deben registrar en columnas lo que sacó cada uno de los compañeros. Luego deben identificar quién sacó más y cuánto	Escribe en columnas los nombres de sus compañeros. Debajo registra el número de tres cifras obtenido en cada vuelta La segunda consigna la terminan el 28/3
Sin título (continúan la actividad. del día anterior)	Deben ir comparando los n° de cada vuelta para ver quién sacó más puntos y cuánto más	Escribe el nombre de sus compañeros con sus respectivos puntajes ordenados correctamente. Para responder por cuánto más le gano, realiza el algoritmo de la resta, junto con dibujos de rayas que lo ayudan a resolver la cuenta.

⁹ Por razones de espacio no podemos describirlas con detalle pero se trata de actividades muy difundidas para la enseñanza del SN en escuelas primarias de Argentina.

Santiago 1° - 27 de marzo de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad	Producción del niño
<p>Tiramos los dados una vez cada uno.</p> <p>¿Quién sacó más?</p> <p>¿Cuánto? Escribo con letras.</p>	<p>Cada alumno tira un dado y en el cuaderno deben registrar en columnas lo que sacó cada uno de los compañeros. Luego deben identificar quién sacó más y cuánto.</p>	<p>Escribe en columnas los nombres de sus compañeros. Debajo registra el número obtenido en el dado en la primera y segunda vuelta. En dos casos marca con color el número más grande. En otro caso marca el más chico. En los tres casos restantes colorea ambos números.</p> <p>No escribe el nombre de ningún número ni responde la pregunta sobre quién sacó más</p>

Ana 1° - 27 de marzo de 2012

Consigna literal del cuaderno	Descripción de la actividad	Producción del niño
<p>Tiramos los dados una vez cada uno.</p> <p>¿Quién sacó más?</p> <p>¿Cuánto?</p>	<p>Cada alumno tira un dado y en el cuaderno deben registrar en columnas lo que sacó cada uno de los compañeros. Luego deben identificar quién sacó más y cuánto</p>	<p>Escribe en columnas los nombres de sus compañeros. Debajo registra el número obtenido en el dado en la primera y segunda vuelta. Aparecen redondeados con color verde el 1, con azul el 4, rojo el 5 y naranja el 6.</p>

Esta actividad pone de manifiesto la posibilidad de trabajo conjunto entre niños de distintos grados, manejando un rango numérico compartido.

En el análisis de todos los cuadernos, encontramos que las únicas instancias de trabajo grupal se organizan en torno a las actividades lúdicas. Ellas resultan potentes para que los niños interactúen entre sí. Aunque no podemos afirmarlo a partir del análisis de los cuadernos, es posible que se hayan producido discusiones grupales sobre los números a propósito del control del avance del juego, aunque ello no conlleva que se problematicen los saberes

matemáticos que se ponen en práctica al jugar.

Consideramos que las discusiones grupales son fundamentales para el aprendizaje de los contenidos matemáticos. Habilitar espacios de discusión y preguntas en los que los niños puedan plantear sus dudas, intercambiar hipótesis y procedimientos y eventualmente formular conclusiones (incluso en forma colectiva), constituye una actividad y una forma de pensar específica del trabajo matemático que debería ser enseñada en la escuela. Por contraposición, si tenemos en cuenta las 601 actividades analizadas en los cuadernos, solo 29 involucran algún tipo de trabajo colectivo y únicamente en 6 actividades se pide producir argumentaciones sobre las respuestas o explicaciones del modo en que se llega a un resultado.

Entendemos que esto no se debe específicamente a las características del plurigrado, sino que se relaciona con el enfoque de enseñanza en que están formadas las maestras. Esta situación de trabajo en paralelo, sin profundizar en el intercambio, puesta en común o discusión, puede y suele encontrarse también en escuelas urbanas de sección simple. En las escuelas estudiadas, se agrega la dificultad de pensar (planificar, gestionar) situaciones de intercambio grupal en el que se habilite la interacción entre niños/as de distintos grados. Nos interesa destacar que no se trata de responsabilizar a los maestros/as por los resultados educativos que examinamos sino que la formación docente no suele estar orientada a ofrecer o producir actividades que se alejen de la lógica graduada.

Consideramos que esto constituye al mismo tiempo un gran desafío y una condición de gran potencial para el aprendizaje en los plurigrados. Aquí, al aprender juntos niños de distintos grados, se puede promover otro tipo de discusiones que no son posibles en el aula estándar, debido a que en ellas usualmente se trabaja con contenidos comunes para todo el grupo clase. Estos intercambios pueden permitir que los niños más pequeños se enfrenten a números más grandes a los previstos por la propuesta escolar y los alumnos de los grados más avanzados puedan explorar propiedades de números que ya conocen pero profundizando en las regularidades del SN, formulando argumentaciones y compartiendo sus ideas con compañeros de otros grados.

Conclusión

Los datos obtenidos en los estudios previos habían permitido establecer

comparaciones entre las progresiones de las conceptualizaciones sobre seis variables de conocimiento numérico en los niños/as en plurigrados rurales y las producidas por sus pares en escuelas urbanas y rurales de sección simple. La falta de desarrollo sistemático de un modelo pedagógico que tenga en cuenta las particularidades del plurigrado rural y la reproducción en ellos de la lógica del aula estándar contribuyen a producir las diferencias en los aprendizajes. Los cuadernos reflejan de dicha lógica, según hemos podido analizar. La ausencia de actividades que promuevan la interacción y cooperación entre los alumnos, como así también la fuerte clasificación del rango numérico presente en los cuadernos, dan cuenta de que los maestros en clases multigrado suelen mantener a los niños en actividades diferenciadas según el grado escolar que cursan. A su vez, los niños tienen escasas posibilidades de participar en situaciones de enseñanza que les exijan argumentar y discutir con otros; que los orienten a detectar las regularidades del SN y a comprender los principios que lo rigen; que propicien la interacción con el objeto de conocimiento en toda su complejidad.¹⁰

Para promover este tipo de aprendizajes es necesario no sólo la especialización de los maestros/as en cuanto al enfoque didáctico para la enseñanza de la matemática, sino también una formación especializada centrada en las condiciones que plantea el plurigrado, para que los/as docentes puedan disponer de saberes y herramientas que les permitan mejorar la enseñanza en estos contextos maximizando la potencialidad de sus condiciones organizacionales.

Estudiar los plurigrados rurales permite indagar las condiciones que ofrecen para los aprendizajes numéricos, así como también explorar las potencialidades de la promoción de las interacciones entre los niños/as de grados diferentes. Si bien las relaciones entre la investigación y las prácticas de enseñanza son complejas, la investigación colaborativa entre docentes e investigadores puede abrir el camino hacia la elaboración de posibles alternativas de reorganización de la enseñanza en los plurigrados y, eventualmente, para otros contenidos escolares.

¹⁰ Un estudio posterior del equipo de investigación se dirigió a diseñar y poner a prueba propuestas de enseñanza del SN que atendieran a la promoción de la actividad conjunta de alumnos/as de plurigrados rurales que se encuentran en distintos momentos de su escolaridad (Terigi, 2013). Aunque sus resultados no son objeto de análisis en este trabajo, corresponde consignar este estudio en virtud de que resultados como los presentados en este trabajo no derivan en una responsabilización de los docentes sino que abren una agenda de investigaciones en las que, en situaciones colaborativas entre maestros e investigadores, se exploren componentes estratégicos de un posible modelo pedagógico para el plurigrado.

Bibliografía

- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Burns, R. & Mason, D. (2002). Class composition and student achievement in elementary school. *American Educational Research Journal*, 39(1), 207-233.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (comps.), (1995). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- Lerner, D. (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En Alvarado, M. y Brizuela, B. (comps.), *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia* (pp. 147- 197). México: Paidós.
- Lerner, D. (2013). Hacia la comprensión del valor posicional. Avances y vicisitudes en el trayecto de una investigación didáctica. En Broitman, C. (comp.): *Matemáticas en la escuela primaria [I]. Números naturales y decimales con niños y adultos*, (pp. 173- 201). Buenos Aires: Paidós.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Mulryan- Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514.
- Quaranta, M. E.; Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 163-188). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las*

Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural:
análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo

escuelas rurales. (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>

Terigi, F. (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2, 75- 88.

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria

Claudia Broitman¹, Mónica Escobar² e Inés Sancha³

¿Cómo hacer para que la diversidad se constituya en un factor positivo para el aprendizaje? Tenemos, por supuesto, una respuesta general para este problema: apelar a la cooperación entre los niños, fomentar la confrontación de sus diferentes estrategias, discutir sobre la pertinencia de cada una de ellas. Pero sólo la investigación didáctica nos permitirá analizar de cerca cómo interactúan los niños en cada situación específica, en qué medida se apropian de las estrategias propuestas por sus compañeros y –sobre todo– cuáles son las intervenciones del docente que hacen posible una cooperación realmente productiva para el aprendizaje de todos.

Delia Lerner

Introducción del problema

La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado⁴ exige encontrar modos de enseñar los contenidos a un mismo grupo de alumnos que pertenecen a distintos años de la escolaridad, cuyas edades y conocimientos son diferentes, así como sus niveles de autonomía para realizar las tareas propuestas. La planificación y desarrollo de las situaciones didácticas en estas aulas suponen una especificidad para la cual resultan insuficientes los aportes de las investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas en las aulas de sección única. Dado que la heterogeneidad de conocimientos de los alumnos

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. claubroi@gmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mobesc@hotmail.com

³ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. inesancha@yahoo.com.ar

⁴ El aula de sección única es aquella en la que los alumnos que la integran cursan el mismo grado de la escolaridad, mientras que en el aula plurigrado el docente tiene a cargo -en forma simultánea- la enseñanza a un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad. En este trabajo usaremos de manera indistinta plurigrado y multigrado para referirnos a estas últimas.

y la necesidad de tratamiento simultáneo de un mismo contenido considerando diferentes niveles de conceptualización no son exclusivos del aula plurigrado, sostenemos que el análisis de las intervenciones del docente en este contexto puede significar un aporte para prever y enseñar en la inevitable diversidad de cualquier aula.

En este trabajo se analizan algunas intervenciones didácticas relevadas en un estudio sobre la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado del ámbito rural⁵. Los datos fueron recogidos en una escuela primaria rural de la provincia de Buenos Aires que contaba en ese momento con un solo docente a cargo de 8 alumnos de 5 grados diferentes. El equipo de investigación planificó e implementó junto con la maestra una secuencia para la enseñanza del cálculo mental con números naturales que abarcó 17 clases. Las actividades propuestas giraban en torno a la construcción de repertorios aditivos y multiplicativos; al uso de dichos repertorios en nuevos cálculos; al análisis de propiedades de las operaciones; al uso de la calculadora y al cálculo estimativo. Se presentaron situaciones problemáticas en las que los alumnos pudieran producir, transformar y validar sus conocimientos en un aula cuyo trabajo se inspira en las prácticas de una comunidad matemática (Brousseau, 1986, 1994, 2007).

Diferentes estudios (Terigi, 2008, 2013; Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, en prensa; Escobar, 2014) han relevado una práctica usual en los docentes de las aulas plurigrado: el trabajo con actividades independientes y simultáneas para los alumnos de diferentes grados. En la secuencia implementada hemos intentado, en cambio, que todos los alumnos resolvieran problemas que, aunque de complejidad muy variable, tuvieran la misma estructura y contenido. Esta decisión buscaba promover mayores posibilidades de interacción social en torno a los conocimientos tanto durante el proceso de resolución como en los espacios de debate y análisis colectivo.

⁵ Este estudio forma parte de dos proyectos de investigación sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje, las ciencias sociales y las matemáticas en escuelas rurales: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (2011-2014) e “Interacciones en el aula multigrado. Aportes para la organización curricular, las prácticas de enseñanza y la formación docente en escuelas rurales primarias” (2015-2016), ambos dirigidos por la Dra. Mirta Castedo. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Algunos resultados de esta investigación pueden consultarse en Castedo y otros (2013) y en Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya (en prensa).

El trabajo del docente en la clase de matemática en un aula plurigrado

Tanto a través de los espacios de planificación como en los de implementación y análisis de la secuencia didáctica identificamos aspectos del trabajo docente en un aula multigrado que adoptan cierta especificidad cuando se intenta instalar espacios de intercambio y de producción colectiva a partir de la resolución de problemas similares o vinculados entre sí. Sin intenciones de exhaustividad ni de clasificación presentaremos algunos de ellos. Comenzaremos por ciertas decisiones que toma el docente durante el proceso de planificación.

Una de estas decisiones consiste en comandar variables didácticas de un mismo tipo de problemas o elegir problemas relacionados entre sí por un mismo contenido. El concepto de variables didácticas refiere a los aspectos que se pueden modificar en los problemas para comandar la complejidad de los mismos generando así un campo de situaciones próximas entre sí pero que exigen conocimientos y procedimientos diferentes para su resolución (Brousseau, 1985). Para que el maestro pueda generar condiciones didácticas en torno a un conjunto de problemas que permitan que alumnos de edades y conocimientos diversos se enfrenten a verdaderos problemas es preciso reconocer y comandar una mayor diversidad de variables didácticas de cada clase de problemas. Este conocimiento didáctico resulta fundamental para lograr las transformaciones y variaciones de las situaciones de enseñanza reduciendo y aumentando su complejidad. Si bien este es indispensable también en un aula graduada de sección única, su necesidad es mayor aún en aulas plurigrado ya que es preciso anticipar una diversidad de problemas que permitan el tratamiento simultáneo de un mismo contenido considerando niveles de conceptualización diferentes. En otras publicaciones hemos analizado (Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, en prensa) cómo, en la misma clase, alumnos de diferentes años de la escolaridad resolvieron problemas desafiantes en los que se proponía, a partir de un cálculo dado, obtener el resultado de otros cálculos asociados. El comando de variables didácticas permitió que mientras algunos alumnos de primer grado resolvían sumas sencillas con números pequeños y redondos, sus compañeros de aula de sexto grado trabajaran con multiplicaciones de números mayores. A pesar de las diferencias entre números involucrados y operaciones solicitadas fue posible instalar un espacio de reflexión colectiva en el que se analizaron tanto los errores que

aparecieron⁶ como la práctica matemática de apoyarse en resultados dados para obtener otros nuevos.

Otra decisión importante que el maestro toma en el proceso de planificación está referida a las diferentes modalidades organizativas por las que puede optar con el fin de generar tanto espacios para la producción individual de conocimientos diversos, como momentos de intercambio, justificación o validación. Para poder instalar un tipo de trabajo como el que se buscaba, fue preciso contemplar diferentes modalidades organizativas en la misma clase y en una misma secuencia: actividades para resolver individualmente o en parejas de conocimientos próximos para una misma situación que contemplaba dos o tres niveles de complejidad diferente; organización de parejas o grupos pequeños de niveles heterogéneos entre sí dado que tendrían roles diferenciados –por ejemplo, unos escriben simbólicamente las relaciones que otros hacen circular oralmente–; momentos de la clase dirigidos a que los alumnos organizados individualmente o en pequeños grupos comuniquen resultados, errores o procedimientos al resto de la clase; instancias colectivas, sea para introducir la consigna, para evocar la producción de clases anteriores de los diferentes grupos o del grupo total, para institucionalizar nuevos conocimientos o para establecer relaciones entre los conceptos abordados por cada pareja o pequeño grupo; etc.

Nos interesa explicitar que la consideración de ambos aspectos mencionados ha favorecido la posibilidad del tratamiento simultáneo de un recorte de contenidos con niveles diferentes poniendo en juego ciertas relaciones entre conceptos que usualmente se enseñan por separado.

Si bien el comando de variables didácticas y la diversidad de modalidades de organización forman parte de las provisiones que realizan tanto docentes de sección única como de aula plurigrado, la exigencia de planificación resulta mayor en estas últimas cuando se busca generar espacios reales de interacción en los que participen alumnos de los seis grados a propósito de los conocimientos involucrados en la resolución de dicha gama de problemas⁷.

⁶ Hemos documentado la producción de errores del mismo tipo a pesar de tratarse de números diferentes. Por ejemplo, un alumno de 2º grado a partir de saber que $80 - 20 = 60$, determinó que $80 - 21 = 61$. Alumnas de 4º grado, a partir de $450 - 250 = 200$, determinaron que $450 - 251 = 201$. Estos alumnos, resolviendo cálculos diferentes, producen un error del mismo tipo al suponer que si el sustraendo aumenta en 1, el resultado de la resta también lo hará. Este error común posibilitó un espacio colectivo de debate y producción de nuevas ideas.

⁷ Es preciso aclarar que si bien esta situación de enseñanza resultó posible en la secuencia pro-

Un segundo tipo de intervenciones en las que nos detendremos es en aquellas que se producen en el desarrollo de la clase. Durante la implementación de la secuencia, encontramos algunas especificidades del trabajo en aula plurigrado en el modo en que el docente plantea la consigna inicial al grupo. Observamos algunas clases en las que resulta interesante cómo propone una consigna general para todos los alumnos, aunque luego cada pareja o grupo resuelva problemas de diferente complejidad.

El ejemplo al que haremos referencia a continuación, ha sido tomado de una clase de nuestro estudio en la que todos los alumnos resuelven cálculos que involucran las mismas propiedades matemáticas, pero cada pareja lo hace con números de diferente tamaño. Antes de indicar la tarea que los niños van a realizar, la docente precisa el tipo de actividad que pretende que todos ellos desplieguen durante la resolución.

- Docente: Vamos a seguir con la resolución de diferentes cálculos, ¿sí?
- Docente: Como veníamos trabajando todos estos días, que estuvimos trabajando el martes. Vamos a trabajar con esta resolución de cálculos. Para eso, vamos a trabajar en parejas. Vamos a ir anotando todo; lo que nos parece mal, no lo vamos a borrar, ¿sí? Lo importante es que...no buscamos que salga perfecto, sino ir registrando, ir guardando, ir viendo paso a paso lo que vamos haciendo, ¿se entiende?
- Docente: Después una vez que terminamos, ahí si podemos comprobar, podemos ver con la calculadora, ¿sí?
- Docente: Ver si está bien, si está mal, si nos equivocamos, ver por qué nos equivocamos... ¿Eh? Vamos resolviendo los cálculos, anotamos todo, no borramos nada... Como es en parejas, me apoyo en el compañero, por ahí si yo tengo dudas, o por ahí, si hay algo que no entiendo, le pregunto a mi compañero, mi compañero me ayuda, porque pareja es eso, es trabajar de a dos, ¿sí?, apoyándonos, ¿sí?

Vemos en estos fragmentos cómo la docente, en lugar de distinguir a los alumnos por el grado que cursan para indicarles diferentes consignas como es usual en las aulas plurigrado, se dirige a todos para convocarlos a una tarea común. Más allá de la diversidad de niveles de dificultad del problema, puesta, no estamos planteando que sea factible para todos los contenidos de la escuela primaria.

particulariza en el tipo de registro de los procedimientos que espera que todos los niños realicen al pedirles que anoten todo lo que van pensando y que no borren los errores. La palabra de la docente involucra a los niños de todos los grados, y varios de ellos van respondiendo y acotando de manera atenta y comprometida⁸.

Otro aspecto en el que la docente aborda la diversidad del aula priorizando un trabajo colectivo lo encontramos en el tratamiento de los errores. Invita a los alumnos a terminar de resolver los cálculos para recién después comprobar los resultados con la calculadora. Parece mostrar un posicionamiento frente al error que cobra relevancia en un aula en la que conviven niños de distintos grados y conocimientos. Su propuesta no se limitará a identificar si están bien o mal, tarea en la que solo podrían participar las parejas que resolvieron el cálculo particular, sino que buscará desde un espacio común analizar por qué siguieron ciertos pasos para resolver, las razones por las que los cálculos resultaron correctos o erróneos o el tipo de estrategias utilizadas.

Además la docente expresa algunas “ventajas” del trabajo en parejas que, en este caso, están conformadas por niños de grados diferentes e incluso distantes. En la enunciación de la consigna, ella invita a los niños a que se apoyen en el otro y a que pidan ayuda frente a las dudas resaltando que el trabajo en pareja lo posibilita⁹. Esta maestra considera que trabajar y colaborar en grupo con creciente autonomía forma parte de lo que los chicos tienen que aprender necesariamente. Las “reglas del juego” son prácticas sociales matemáticas de este aula particular que también pueden comunicarse de manera colectiva.

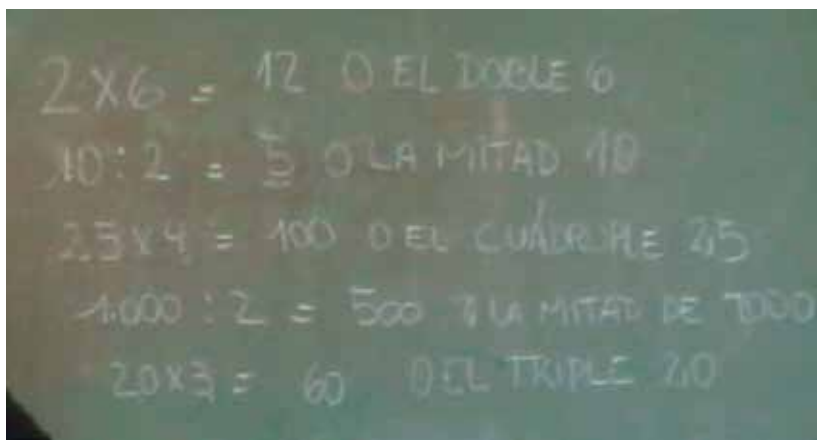
Asimismo, en la formulación de la consigna evoca problemas de cálculos abordados en clases anteriores, a pesar de que no todos han resuelto los mismos cálculos. Si bien en el caso de este fragmento la evocación no se presenta de manera demasiado explícita, nos parece interesante señalar que este tipo de intervenciones atraviesa varias clases de la secuencia en las que los niños han trabajado sobre un mismo tipo de problemas sobre los que se comandaron diversas variables didácticas y se apoyan en ellos para resolver nuevas situaciones.

⁸ Por razones de espacio no incluimos las intervenciones de los alumnos que reflejan su interés o participación.

⁹ Creemos que la discontinuidad en la asistencia de los alumnos de aulas plurigrado rurales y los diferentes agrupamientos que se proponen de acuerdo a quiénes están presentes cada día obliga a explicitar con mayor detalle cuál será la modalidad organizativa en cada clase.

Veamos otras intervenciones que apuntan a favorecer la colaboración intelectual entre alumnos de edades y grados de la escolaridad muy diferentes, promoviendo y sosteniendo una cooperación productiva para el aprendizaje de todos. Sabemos que en un aula de sección única el docente realiza numerosas intervenciones dirigidas a favorecer la producción colectiva, analizaremos aquí algunas particularidades de la colaboración intelectual y las intervenciones docentes que intentan instalar este tipo de trabajo en las aulas plurigrado.

Tomemos un ejemplo de intervenciones en un pequeño grupo de alumnos al que se le ha propuesto usar cálculos conocidos para resolver otros desconocidos. Con la intención de retomar el trabajo matemático realizado en clases anteriores – y como parte de las instancias orales y escritas de evocación – la maestra escribe en el pizarrón los siguientes cálculos, a partir de los cuales van reconstruyendo entre todos lo trabajado en la clase anterior¹⁰:



Si bien escribir en el pizarrón para que quede un registro de la evocación de conocimientos elaborados en clases anteriores es una práctica que se puede desplegar en cualquier aula de sección única, nos interesa resaltar que no

¹⁰ Al describir las actividades iniciales de las clases observadas en su estudio, Block (2013 citado en Block y otros, 2015, op. cit.) señala que han identificado tres modalidades. Una de ellas consiste en una exposición de la maestra sobre el sentido o importancia del tema que se va a estudiar, otra apunta a introducir o hacer un repaso a través de preguntas que la maestra formula al grupo y, finalmente, han documentado propuestas de juegos y otras actividades con participación de alumnos de todos los grados. Vinculamos el ejemplo que citamos con la segunda de las modalidades descripta por el autor.

es tan habitual que un mismo escrito en el pizarrón tenga como destinatarios a todos los alumnos, a pesar de que cursen distintos grados de la escolaridad. En este caso la docente está comunicando la importancia de retener en la memoria ciertos cálculos que podrán ser reutilizados.

El nuevo problema que se propone luego en esta clase consiste en resolver los siguientes cálculos sin hacer las cuentas e identificando cuál o cuáles de los cálculos anteriores pueden resultar puntos de apoyo para obtener los resultados:

$$100 : 2 = 100 : 4 = 250 \times 4 = 20 \times 6 = 20 \times 30 =$$

Luego de la evocación y presentación de la tarea a toda la clase, la docente organiza a los alumnos en pequeños grupos o parejas de niveles diversos. Al concluir el trabajo grupal, la maestra gestiona un espacio colectivo en el que se producen nuevos intercambios entre pares y con el docente. Se explicitan, discuten y comparan los vínculos que establecieron entre los cálculos.

Para que los niños se involucren en la resolución de problemas de acuerdo a sus conocimientos de partida y puedan avanzar a pesar de la diversidad, el docente debe proponer situaciones en las que todos tengan alguna responsabilidad diferente en la resolución de la tarea asumiendo o alternando roles, semejantes o diferenciados. La tarea propuesta intenta habilitar a cada niño para que ingrese y colabore desde lo que sabe y avance a partir de la interacción con compañeros de su grupo o de distintos grupos¹¹. En este caso se produce un intercambio entre la docente y uno de los grupos integrado por Daniela (6°), Azul (5°) y Román (2°). A partir de una pregunta de Román vinculada con el cálculo $100 : 2$ (acerca de una operación que aún él no ha estudiado y que tampoco sabe cómo registrar) se inicia el siguiente intercambio:

- Azul (5°): Mirá...
- Docente: "Mirá", ¡le dice al otro! Dejalo pensar (risas).
- Azul: Cien dividido dos, cincuenta - que sería la mitad de cien -.
- Román (2°): Claro, cincuenta... ¿cómo pongo?

Si bien algo propio del aula plurigrado es que convivan en el aula niños que

¹¹ Block (2015) caracteriza distintos tipos de ayudas de la maestra hacia los alumnos y entre alumnos. El concepto de colaboración intelectual podría entrar en diálogo con las ideas allí desarrolladas.

cursan grados diferentes, destacamos que hay una decisión didáctica explícita dirigida a que los alumnos trabajen juntos en el mismo grupo e interactúen a propósito de problemas comunes. Azul (5°) intenta explicarle a Román (2°) y dice “mirá”, pero la docente interviene pidiéndole que lo ayude sin reemplazarlo en la resolución de la tarea: “dejalo pensar”. La pregunta de Román “¿cómo pongo?” se reitera a lo largo de la clase (¿pero qué pongo?, ¿cómo pongo?, ¿dónde pongo?, ¿acá?, ¿dónde pongo 25?) y abre una nueva discusión. Román se formula preguntas que Azul y Daniela ya tienen resueltas: cómo registrar esa operación aún expresada como dobles o mitades dado que quiere saber cómo anotan “los más grandes”. En relación a esta cuestión el docente podría tomar distintas decisiones: podría liberar a Román de la responsabilidad de escribir dejando esta tarea a cargo de Azul y Daniela, o bien, tomar este asunto como objeto de trabajo, dar lugar a que Román escriba como pueda o que Azul y Daniela le expliquen cómo lo hacen. En este último caso, las invita a que expliciten sus conocimientos y que busquen diversas maneras de poner en diálogo eso que ellas saben con lo que Román tiene disponible, ya que la maestra puso ciertas condiciones a este intercambio: “dejalo pensar”. Es interesante señalar la diferencia de este intercambio con prácticas habituales en el aula plurigrado en las que los alumnos de conocimientos más avanzados (no necesariamente de mayor edad o escolaridad) asumen el rol de ayudantes limitándose a explicar a los menos avanzados los conocimientos requeridos para resolver cada situación.

En otro momento de la clase, la docente le dice a Román mientras él escribe: “Vos ponelo como vos lo entiendas, lo importante es que lo entiendan”. Y frente a otro cálculo Román dice: “¿Cómo 25? ¿Acá pongo 25, al lado del cuatro? (escribiendo 25 es la mitad de cincuenta) Ah, claro... veinticinco es la mitad de cincuenta”.

Román decide participar, preguntar sin esperar a que sus compañeras resuelvan la tarea. Esta posición activa y comprometida con el trabajo de todos parece colaborar en que al avanzar Román logre proponer cálculos y no solo preguntar cómo escribirlos. Nos interesa resaltar que Román parece comprender algo más acerca de lo que se está preguntando a partir de la escritura. Es probable que, al no dominar o reconocer los objetos matemáticos que circulan en el grupo, desde lo oral se le dificulte atrapar lo que se está discutiendo. Entendemos que cuando el docente interviene diciendo “no se olviden de anotar el cálculo que usaron” o “hacé una cosa, vos anotá

cuál estás usando, ¿sí? y después vamos a discutir”, apunta a resaltar la importancia de contar con registros escritos de lo que se va produciendo, tanto para avanzar en la resolución como para tenerlo disponible al momento de compartirlo con el resto de los grupos¹².

Tomemos otro ejemplo del mismo grupo de niños en el que están seleccionando cuáles de los cálculos podrían ayudar a resolver 250×4 . La docente se acerca y se produce el siguiente diálogo en torno al 25×4 , ya han identificado que el resultado es 100 y que puede ser expresado también como el cuádruple de 25.

- Docente: ¿Ya determinaron qué cálculo les sirve de acá?
- Azul: 25×4
- Docente: A ver, tienen que captar los compañeros.
- Docente: A ver contame, ¿por qué te parece...? Estamos diciendo 250 por 4 y vos decís que vas a usar ¿cuál?
- Azul: 25 por 4.
- Docente: ¿Por qué?
- Azul: Porque hoy cuando dijeron el resultado me di cuenta que sería como...
- Román: Le agrego un cero.
- Azul: Sí, agregándole un cero y...
- Docente: A ver, ¿vos qué decís? (dirigiéndose a Román)
- Román: Y... ¡le agrego un cero!
- Docente: ¿A qué le agrego un cero?
- Román: (responde mostrando lo que escribió en su hoja) Al 25 por 4 y me queda 250 por 4.
- Docente: Ajá, ¿y el resultado?, ¿cómo hago?

Hemos seleccionado este fragmento, porque resulta un ejemplo del trabajo del docente y del contexto en que se producen sus intervenciones. Nos interesa detenernos en dos cuestiones. Por un lado, en el recorrido que la docente realiza

12 Somos conscientes de que la sola circulación de vocabulario, de formas de representación o de técnicas no implica necesariamente aprendizaje; sin embargo creemos que en esta secuencia los alumnos más pequeños fueron convocados en muchas ocasiones a interpretar relaciones matemáticas a las que en una escuela graduada no tendrían acceso y los niños mayores a realizar explicaciones dirigidas a ellos que requieren, como en el caso citado, vincular conocimientos.

por los grupos con la intención tanto de acompañar y sostener la tarea como de relevar dificultades o errores que podrán ser retomados en la puesta en común. Como mencionamos, en la clase a la que hacemos referencia, los grupos de trabajo estaban integrados por niños de diferentes grados, en este sentido, los grupos eran semejantes. Ahora bien, cuando en las clases se propone un trabajo individual o los grupos reúnen a niños del mismo grado, los docentes tienden a dedicar mayor tiempo de atención directa a los más pequeños mientras los alumnos de los grados superiores realizan tareas que no requieren de la ayuda del docente. Los conceptos de derivas del docente (Terigi, 2008) y la descripción y análisis de las diversas ayudas que realiza el docente o se producen entre los alumnos (Block y otros, 2015), resultan herramientas que permiten profundizar este análisis. El recorrido puede iniciarse por aquellos grupos que el docente considera que necesitan más ayuda y continuar siguiendo el camino que trazan las demandas de los alumnos. Si bien el docente de sección única que proponga un trabajo en pequeños grupos podrá emprender tarea semejante al acercarse a las mesas y acompañar el trabajo de sus alumnos, el aula pluri-grado exige al maestro adaptar sus intervenciones a la diversidad de conocimientos que los niños ponen en acción cuya anticipación plantea un desafío a la vez que requiere considerar el contenido matemático en juego dentro de un campo conceptual más amplio. Por otro lado, retomamos del fragmento citado anteriormente la expresión de la docente: “tienen que captar los compañeros” para resaltar el propósito de incluir a todos en el trabajo y de sostener la colaboración intelectual a la que apunta. Entendemos que estas intervenciones favorecen el progreso no sólo de las ideas de Román sino de su posición dentro de la dinámica del trabajo del grupo. Este niño que al iniciar la clase se mostraba inquieto, pedía ayuda y preguntaba para tratar de comprender, luego aporta ideas¹³, participa del diálogo y se muestra confiado. La maestra interviene tanto para sostener el trabajo de todo el grupo, como para indagar si Román ha comprendido lo que propone.

También el siguiente intercambio se genera a partir de una pregunta de Román.

- Daniela: Es el cuádruple.

¹³ Resulta interesante que Román propone, a diferencia de sus compañeras, agregar el 0 a uno de los factores y no al producto.

- Román: ¿Que es un cuádruple?
- Daniela: (risas)
- Docente: Acá les hizo una pregunta recién (refiriéndose a Román).
- Azul: Sí, (mira a Román y le responde) el cuádruple es como si fuera... un doble. El doble es por dos, son dos, o sea si es 25 el doble de 25, ¿cuánto es? 50. Bueno, entonces, el cuádruple sería 4 veces, ¿eh? (tanto el gesto como la entonación dan pistas de estar explicando o enseñando algo).
- Román: (Asiente con la cabeza)
- Docente: ¿Te acordás el cuadrito que armamos con el triciclo, que después hicimos del auto?
- Román: (Gesto con la cabeza diciendo que no).
- Docente: Que completamos en el cuaderno...
- Román: Ah, ¡¡eso?! Lo del otro día (risas y comienza a buscar en el cuaderno).
- Docente: Eso, bueno... cuádruple, la palabra te lo dice... cuaaaaaa...drupte
- Román: Cua... cuatro.

Román formula una pregunta que exige ayuda y la docente en lugar de responderla, la devuelve al pequeño grupo. Esta intervención promueve que los alumnos mayores se vean exigidos a explicar una relación. Azul, para explicar el significado de la expresión cuádruple apela al concepto de dobles para que Román entienda (usando el doble de 25 en lugar del cuádruple). Podríamos decir que de alguna manera esta niña realiza una intervención didáctica comandando una variable numérica (y que seguramente ha aprendido a realizar a partir de las intervenciones similares y reiteradas de la maestra compartida). La docente completa el abanico desplegado de ayudas e intervenciones incluyendo también una relación entre el sonido de una parte de la palabra y su significado, así como evocando un problema anterior de series proporcionales.

Resaltamos cómo la exposición y participación en prácticas matemáticas más avanzadas puede ser oportunidad para nuevos aprendizajes para los alumnos más pequeños, pero la exigencia de explicitación, de confrontación o de justificación promueven también aprendizajes para los alumnos más avanzados o mayores.

En esta misma línea también son relevantes aquellas intervenciones del docente en el aula plurigrado dirigidas a propiciar espacios colectivos de debate

o de sistematización de conocimientos. Sus intervenciones propician que los niños de ambos ciclos puedan explicitar aquello que han realizado o pensado frente a un auditorio de niveles diversos de conocimientos matemáticos. El docente es quien va generando momentos específicos en las clases para que los alumnos puedan ir progresivamente participando en estas instancias de intercambio y discusión. Explicitar aquello que se ha realizado o pensado frente a un auditorio de niveles diversos, sin duda, supone una exigencia intelectual diferente de las presentes en aulas graduadas.

Otras intervenciones del docente que adquieren una nueva especificidad son aquellas ligadas a explicitar, sistematizar y reorganizar los conocimientos y aquellas dirigidas a establecer continuidades entre la producción matemática anterior y la nueva tarea. Si bien ambos tipos de intervenciones también están presentes en un aula graduada, en condiciones de plurigrado exigen contemplar una gran diversidad de conocimientos que han circulado y evocar una amplitud de problemas resueltos.

A modo de ejemplo traemos este pizarrón luego de una instancia de evocación de una clase anterior dirigida a tomar conciencia de conjuntos de resultados memorizados de cálculos. Una rápida mirada permite atrapar la variedad de operaciones (campo aditivo y multiplicativo), de formas de representación (multiplicaciones y dobles, divisiones y mitades), y de rangos numéricos (desde $5+5$ hasta $12.000.000 - 6.000.000$) que reflejan el esfuerzo de la docente por dejar registro de cálculos para todos. El análisis de las producciones individuales también nos permite encontrarnos con las dificultades que presenta esta instancia y con la variedad de decisiones que toma la docente. Por ejemplo, ella ha considerado poco pertinente incluir también algunos cálculos escritos por alumnos mayores con números racionales.

La complejidad del aula plurigrado en la que conviven propuestas de enseñanza que involucran diferentes niveles de tratamiento de los objetos matemáticos exige al docente sostener con mayor rigurosidad la memoria didáctica¹⁴ (Brousseau y Centeno, 1991) evocando las experiencias de cada grupo de alumnos en relación con los conceptos que están trabajando. Creemos necesario profundizar el estudio sobre las condiciones que se requieren para

¹⁴ El concepto de memoria didáctica refiere a la necesidad de intervenir en las clases para establecer nexos entre el pasado matemático de los alumnos y los nuevos conceptos, por ejemplo a través de la evocación de las experiencias.

realizar escrituras en el aula plurigrado con el propósito de guardar memoria de las relaciones matemáticas establecidas y los procedimientos utilizados así como también sobre las situaciones en que se recuperan esas escrituras para dar continuidad al trabajo en el aula.

Conclusiones

El análisis de la gestión de la clase en un aula plurigrado actualiza viejas preguntas y plantea nuevos desafíos a la investigación didáctica.

Hemos intentado aportar una mirada sobre las condiciones y posibilidades que imprime al trabajo del docente la gestión de una clase en la que se busca – a partir de la marcada diversificación de problemas y conocimientos – instalar espacios para construir cierto saber común en la clase. Sin desconocer la complejidad enfatizamos que es posible promover interacciones sociales a propósito del conocimiento en un clima de cooperación intelectual y de producción colectiva (Quaranta y Wolman, 2003; Lerner, 1996).

Es preciso seguir estudiando las condiciones didácticas para la ampliación de las oportunidades de aprendizaje en indagaciones que permitan atrapar longitudinalmente el progreso en los conocimientos de los niños que participan en este tipo de experiencias de mayor circulación de conocimientos matemáticos.

No queremos dejar de señalar las áreas de vacancia y la necesidad de construcción de un conjunto de propuestas superadoras de los planes de formación profesional que contemplen los requerimientos específicos del docente que efectiva o eventualmente se desempeñe en un aula plurigrado, o más ampliamente, para todo docente frente al desafío de atención a la diversidad en relación al área de matemática (Escobar, 2014).

Sumamos las muchas preguntas a todas aquellas iniciativas que buscan estudiar alternativas curriculares que ofrezcan variadas trayectorias de estudio de los contenidos escolares asumiendo la insuficiencia y límites del modelo actual de escuela graduada.

Creemos que una mirada sobre las posibilidades de enseñanza en aulas plurigrado ayuda a redimensionar el tratamiento de la diversidad en las aulas de sección única dado que la diversidad propia de toda aula aquí se hace tan ostensible que requiere de tipos de intervenciones específicas. El estudio de dichas intervenciones podría abonar a seguir conceptualizando no solo la posibilidad sino la potencia de la diversidad para el avance de los conocimientos.



Bibliografía

- Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735.
- Broitman, C.; Escobar, M.; Sancha, I. y Urretabizcaya, J. (en prensa). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Revista Yúpana*.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-112. (Traducción de la UNC)
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 65-94). Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (1995). Glossaire de didactique des mathématiques. *Thèmes mathématiques pour la préparation du concours CRPE*. Bordeaux: Copirelem, IREM d'Aquitaine, LADIST.
- Brousseau, G. (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brousseau, G. y Centeno, I. (1991). Role de la memoire didactique de l'

- enseignant. *Recherches en Didactique des mathematiques*, 11(2.3), 167-210.
- Castedo, M.; Hoz, G.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Peláez, A.; Usandizaga, R.; Wallace, Y. (2013). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias”. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Escobar, M. (2014). *La enseñanza de la matemática en aulas de sección múltiple. Un estudio de casos de escuelas primarias rurales de la provincia de Buenos Aires*. (Proyecto de tesis de Maestría en Educación). FAHCE, UNLP, La Plata.
- Lerner, D. (1992). *La matemática en la escuela aquí y ahora*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina y otros, *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Buenos Aires: Paidós.
- Quaranta, M. E. y Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 189-244). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación). FLACSO, Argentina.
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

