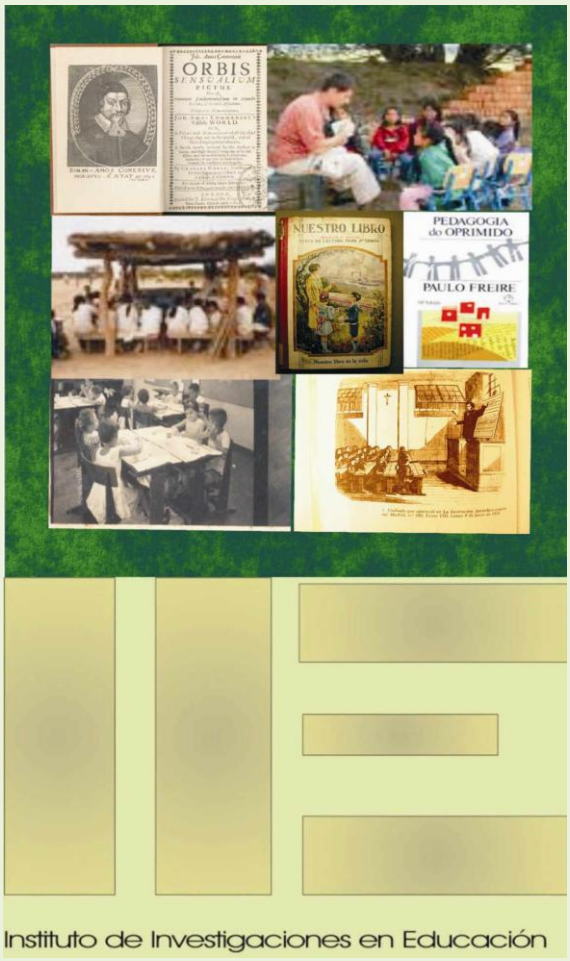
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 7 Número 9



Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE
Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)
Argentina
Tel / Fax Nº (+54) 362 - 4446958:
(Int.215)
Correo electrónico:
investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar
URL: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm

ISSN 1853-1393

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	4
Comisión de Referato	5
Artículos	
LA EXPRESIÓN CORPORAL-DANZA COMO CONSTITUYENTE DE CONCIENCIA DE CORPOREIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. Elcira Claudia Guillén	6
FORMACIÓN DOCENTE Y "RECUPERACIÓN" DE LA LENGUA: EL CASO DE LOS JÓVENES QOM DE COLONIA ABORIGEN. Lucía Romero Massobrio	18
UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN-INVESTIGACIÓN CON DIRECTORES DE TESIS DE POSGRADO EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, DESDE UNA PEDAGOGÍA DOCTORAL. Viviana Mancovsky	29
"SE APRENDE HACIENDO". EXPERIENCIAS, SABERES Y FORMAS DE TRANSMISIÓN EN LA PESCA Y LA ALBAÑILERÍA. ESTUDIO CUALITATIVO EN EL NEA ARGENTINO. Nidia Piñeiro; Silvia Noemí Sánchez; Agostina Florencia Serial	43
LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LOS NOVELES PROFESORES EN HISTORIA; Irma Esther Rosso; María Teresa Alcalá	59
INCLUSIÓN, INFANCIAS Y PRÁCTICA DOCENTE. SUPUESTOS Y TENSIONES EN LA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE LA PROVINCIA DEL CHACO; Mariela del Carmen Fogar; Carlos Alberto Silva	71
Reseñas	

Reseña de Tesis Maestría. *"PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNNE ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESARROLLADAS POR SUS PROFESORES"*. Patricia Malena Delgado	93
Reseña de Tesis Licenciatura. *"EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL MARCO DE LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA, HACIA LA INCLUSIÓN. EL CASO DE UNA ESCUELA DEL INTERIOR DEL CHACO"*. Marta Graciela, Argañarás Janus	100
Reseña Libro. ARATA, NICOLÁS Y AYUSO, LUZ MARÍA (EDS.) (2015). SAHE. 20 LA FORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD INTELECTUAL. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA: SAHE. 438 PÁGINAS. Alcides David Musín	102

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Mg. María Teresa Alcalá

CO- DIRECCIÓN

Dr. Aníbal Roque Bar

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dra. Ana María D´Andrea - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Dr. Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga – España

Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España

Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México

Dra. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México

Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina

Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

SECRETARÍA DE DISEÑO Y COMPAGINACIÓN

Mg. Margarita Cristina Ortiz

Lic. Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Mg. Marta Susana Schlak – Dpto. de Lenguas Extranjeras. Fac. Humanidades - UNNE

COMISIÓN DE REFERATO

Dr. Juan Bonnin. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

Dra. Lupita Chávez Salas. Universidad de Costa Rica

Dra. Adriana Hernández García .Universidad Nacional de Guadalajara (Mx)

Carmen Gregorio Gil. Universidad de Granada (España)

Dra. Beatriz Gualdieri. Universidad de Luján

Lic. Ruth Hartf. Universidad de Buenos Aires (UBA)

Dr. Fernando Gabriel Jaume .Universidad Nacional de Misiones.

Mg. Jovita Kemelmajer Roitman. Universidad Nacional de Cuyo

Dr. Luis Porta. Universidad Nacional de Mar del Plata

Dra. Patricia Redondo. Universidad Nacional de La Plata

Dr. José Manuel Bautista Vallejo. Universidad de Huelva. España

Dra. Roxana C. Ynoub. Universidad de Buenos Aires (UBA)

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. –pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

LA EXPRESIÓN CORPORAL-DANZA COMO CONSTITUYENTE DE CONCIENCIA DE CORPOREIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

THE BODY-DANCE EXPRESSION AS CORPOREITY CONSTITUENT CONSCIOUSNESS AT THE UNIVERSITY TEACHER TRAINING

Lic. Elcira Claudia Guillén [1]

Fecha de recepción: 08-08-2016
Fecha de aceptación y versión final: 11-10-2016

Resumen: La corporeidad es constitutiva del ser humano, somos “sujeto” a medida (y en la medida) en que tomamos conciencia de nuestra realidad de seres encarnados. Define nuestro límite subjetivo: la piel demarca nuestro “territorio”, y al mismo tiempo conforma nuestra complexión social y cultural; la piel nos contacta con los otros para poder re-conocernos como parte de una sociedad, como integrantes de una cultura que vamos permanentemente re-creando a través de nuestra condición de seres creativos. Asimismo, nuestro cuerpo -organismo inscripto en un tiempo y un espacio- nos inmersa en la materialidad viva que integramos en un mundo multi-universal con el que compartimos la misma materia. La Expresión Corporal-Danza involucra y dimensiona sujetos encarnados y atravesados por su historia y su cultura ¿de qué modo impacta su vivencia en la formación superior universitaria? La investigación de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura titulada: *“Actuar el Cuerpo. Un estudio exploratorio sobre la Expresión Corporal en la formación de alumnos del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial*” (PI N002-2014), aprobada por Resolución N° 0155/15-CS, define como uno de sus objetivos “Indagar los efectos de la Expresión Corporal en el desarrollo de una conciencia holística del cuerpo y en el proceso de constitución de subjetividades dentro de la formación docente profesional en Educación Inicial”. Así, este artículo propone reflexionar sobre el lugar que tiene en la formación de los y las estudiantes universitarios, la constitución de su subjetividad.

Palabras clave: Conciencia de corporeidad; Expresión Corporal-Danza; Formación superior

Abstract: Corporeity is constitutive of the human being, we are "subject" to measure (and to the extent) that we become aware of our reality of incarnated beings. Define our subjective limit: the skin demarcates our "territory", and at the same time conforms our social and cultural complexion; The skin contacts us with others in order to re-know ourselves as part of a society, as members of a culture that we are constantly re-creating through our status as creative beings. Likewise, our body - an organism inscribed in a time and space - immerses us in the living materiality that we integrate into a multi-universal world with which we share the same matter. The Body-Dance Expression involves and dimension subjects incarnated and crossed by their history and their culture, in what way does their experience in higher university formation impact? The research of the Faculty of Arts, Design and Cultural Sciences entitled: "Acting the Body. An exploratory study on Body Expression in the training of teachers and undergraduate students in Initial Education "(PI N002-2014), approved by Resolution No. 0155/15-CS, defines one of its objectives" To

[1] Secretara Académica y Docente titular por concurso en la asignatura *Metodología de la Investigación Artística* de la Licenciatura en Artes Combinadas de la Facultad de Ates Diseño y Ciencias de la Cultura; y Docente titular por concurso en la asignatura *Taller de Expresión Corporal* en el Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, ambas Unidades Académicas de la Universidad Nacional del Nordeste, en Resistencia, CHACO, Argentina. Domicilio: Los Aromos 3815, Resistencia, Chaco, Argentina. Teléfono: 054-362-15-466-9290. Correos electrónicos: cguillen_aryahoo.com / secacad@artes.unne.edu.ar

investigate the effects of Body Expression in the development of a holistic consciousness of the body and in the process of constitution of subjectivities within the professional teacher training in Initial Education ". Then, this article proposes to reflect on the place that has in the training of university students, the constitution of their subjectivity.

Key words: Corporeity, Expression Corporal-Danza, y higher education

Introducción:

Vivimos una concepción de "cuerpo" devenida de la perspectiva hedonista de los antiguos griegos quienes abogaban y trabajaban por conseguir su perfección. Lo concebían en vinculación con el arte, y a éste como máxima expresión a la que pueda llegar el ser humano.

> "Su concepto de arte se apoyaba en la síntesis de lo bueno y lo bello, lo que implica una conexión con lo mental, lo moral y lo físico, pugnando por un desarrollo interior a partir del cultivo de la apariencia externa. De ahí que se abandere el eslogan de: 'mente sana en cuerpo sano'. Presuponiendo que la salud en su amplio sentido solo puede ser albergado en un cuerpo bien cuidado, estético y bello". (Alfonso Espinal, 2006).

Impuesta por Platón, la cultura occidental plantea desde sus orígenes una visión dual cuerpo-mente, y la dicotomía cuerpo-espíritu implantada por San Agustín desde la reflexión teológica sostenida durante siglos, agudizó esta perspectiva. Las ciencias también acuerdan duplicidades corporales: por un lado existe una entidad visible y palpable que es comprobable científicamente en sus múltiples funcionalidades; y por el otro una naturaleza invisible e intangible que se concibe como reducto de la filosofía y las religiones. Como consecuencia. Vivimos *en* un cuerpo habitado por un "inquilino" alojado temporalmente en él; un cuerpo a merced de la mente todopoderosa. Estas son ideas que se relacionan muy bien con la concepción de "cuerpo producto" que nos lleva a percibirnos como "cuerpos dislocados" (Grasso, 2012, p. 19).

Haciendo un breve recorrido por las últimas décadas de la cultura eurocentrista, es posible reconocer mutaciones en cuanto a la concepción del cuerpo, aunque siempre dentro de esta visión dualista en relación a la constitución de subjetividad. En los sesenta sobrevino la "revolución sexual" interrumpiendo un largo período durante el que el cuerpo y sus impulsos estuvieron doblegados a la mente y al espíritu. Así, un nuevo imaginario de cuerpo "lujurioso" irrumpió en la sociedad invadiendo prácticamente todas las parcelas de las prácticas sociales, "convirtiendo al cuerpo en un signo de reunión, un caballito de batalla contra un sistema de valores considerado represivo y perimido que era necesario transformar para garantizar las libertades individuales" (Le Breton, 2002, p. 10). Surgieron entonces, prácticas y discursos sociales que propusieron o exigieron una transformación radical de los antiguos marcos sociales. Se invitaba a la "liberación del cuerpo", discurso en el que éste, está planteado como una posesión, como un atributo del hombre y la mujer utilizado para expresar insubordinación: "La apología del cuerpo es, a pesar suyo, profundamente dualista, en tanto opone al individuo y a su cuerpo." (Le Breton, 2002, p. 10).

La década del ochenta irrumpe con un fuerte "culto" a su cuidado: una alimentación balanceada y una fuerte actividad física se instalan como sinónimos de de vida plena y feliz. Así, "el modelo social global se centra en una determinada apariencia física: el aspecto impuesto es el de un cuerpo joven, delgado, musculoso y limpio." (Grasso, 2012, p. 19).

Los 90 inician décadas en las que se imponen métodos más o menos agresivos, justificados por acercarse a la apariencia física impuesta por los medios y vinculada al éxito. "Entonces, el cuerpo se convierte en un campo de batalla, en una lucha cuya finalidad es su aceptación ante nuestra mirada y la del otro. Identidad y pertenencia pasan por la apariencia" (Grasso, 2012, p. 20).

Mens sana in corpore sano es una máxima que ha circulado fuertemente durante todo el siglo XX, y las fronteras del siglo XXI han heredado sus conceptos descendientes. La dicotomía presente en esta sentencia, ha prevalecido durante décadas en nuestros sistemas educativos de todos los niveles, creando compartimentos estancos; la mente puede dominar el cuerpo, y este se somete a través de las disciplinas físicas. En este binomio es imposible alcanzar una armonía, "se parte de principio dicotómico de 'habilidades del pensamiento' por un lado y 'habilidades motrices' por otro, a los que se sumarian las 'habilidades sociales'" (Kemelmajer, 2001, p. 23).

Simultáneamente a esto, Maurice Merlau-Ponty (1984), considerado un referente de la fenomenología[i], en la introducción de su libro *Fenomenología de la Percepción,* habla de la *conciencia de corporeidad* y la explica con estas palabras: "Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo. Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo; o mejor soy mi cuerpo" (Merlau-Ponty, 1984, p. 8). Estas expresiones proponen un significado muy diferente sobre el cuerpo al incluir la noción de *corporeidad,* entendida ésta "como realidad concreta mediante la cual el hombre habita el mundo" (Herrera-Espinoza, 1965 como se citó en Kemelmajer, 2001, p. 8). Así, "Corporeidad y motricidad no son simples distinciones utilizadas para refinar el lenguaje, son dos conceptos de tradición fenomenológica que han empezado a ser utilizados en los últimos tiempos" (Hurtado Herrera, 2008, P. 119).

Conciencia de Corporeidad y Constitución del Ser Humano:

El concepto que entiende la corporeidad como una compleja trama en la que se entrecruzan diferentes dimensiones constitutivas de la identidad de cada persona, la describe como "la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer" (Zubiri, 1986 como se citó en Paredes, 2003), donde el cuerpo es sólo el vehículo para que ésta se haga presente en el mundo y para el mundo que lo rodea. Es decir, el cuerpo es el medio para que se manifieste y desarrolle la corporeidad y se constituya la subjetividad: el *sujeto encarnado.* (Alfonso Espinal, 2006). Así, escuchar lo que el cuerpo dice es integrar esta idea de corporeidad como construcción y desarrollo de conciencia corporal.

Dice Jesús Paredes (2003): "*El ser humano se expresa, se comunica, vive con, por y a través de su corporeidad. Podríamos decir que la epifanía del ser humano es su cuerpo y a partir de él desarrollamos la corporeidad (aspecto físico, psíquico y anímico)".* Eugenia Trigo (1999), la define como expresión de lo humano, considerando que la persona se manifiesta a través y con su cuerpo, y son esas

manifestaciones -emociones, sentimientos, pensamientos- las que se corporeizan. Por esto, hablar del cuerpo humano en toda su amplitud, es transcender el sistema orgánico para entender y comprender su todo yo encarnado. Dicho de otra manera, es concebir al ser humano con conciencia holística: considerar que el "todo" es un sistema más complejo que una simple suma de sus elementos constituyentes, y que su naturaleza como ente no es derivable de sus elementos constituyentes. Así se concibe al sujeto (que es en su cuerpo) comprendiendo el sinergismo entre las partes y no la individualidad de cada una, ya que "La corporeidad se construye con la suma y la integración de los cuerpos vividos". (Grasso, 2012, p. 43)

Alfonso Espinal (2006), agrega un elemento más a esta concepción, entiende la corporeidad como la manifestación consciente o inconsciente de la constitución física del individuo, moldeada y reclamada en un determinado contexto, definiéndose en el encuentro de nuestros los físicos (de una estructura biológica capaz de moverse), con los mentales (razón, emoción y pensamiento) y los ***sociales*** (ánimo, voluntad y motivación). Siguiendo esta concepción, la triada de cuerpo, mente y socialización que conforma a la corporeidad, es lo que define al individuo como ser humano, siendo la cultura indudablemente parte constitutiva de él. "En este enfoque, el hombre es concebido como la emanación de un medio social y cultural." (Le Beton 2002, p.16), así es como clasificamos y atribuimos valor a los innumerables estímulos que recibimos de nuestro cuerpo a través de las actividades perceptivas y desde la palabra, pero también desde los gestos y ademanes, y así es como establecemos ese intercambio que nos define como individuos insertos, pertenecientes y constructores de un colectivo. "Corporeidad y encarnación son conceptos que reconocen los procesos mediante los cuales, la cultura se inscribe en el cuerpo, procesos que nos permiten encontrar en él un espacio de convergencia discursiva, un lugar de intervención" (Hurtado Herrera, 2008, p. 122)

Nuestro cuerpo existe en la totalidad de sus componentes con la historia (experiencias) con la que ha sido atravesado, la educación sistematizada es uno de los mayores modos de asimilación del medioambiente. Aprendemos a *comportarnos socialmente* con el cuerpo, y este aprendizaje continúa durante toda nuestra vida. En esta trama, "Los otros contribuyen a dibujar los contornos de su universo y a darle al cuerpo el relieve social que necesita, le ofrecen la posibilidad de construirse como actor a tiempo completo de la colectividad a la que pertenece" (Le Breton, 2002, p. 9), de aquí la importancia que consideramos tiene, *la conciencia de corporeidad*, a la que se entiende como el comprender que lo que somos como sujetos es resultado de la historia que encarnamos, y no sólo de lo que sabemos, creemos o pensamos.

Si nos remontamos a las primeras décadas del siglo XX, encontramos el momento en el que el paradigma evolucionista impuso la idea de que la inteligencia tiene una base biológica y que cumple una función fundamental en el logro de la supervivencia. La biología molecular por su parte, confirma un aspecto de este paradigma aunque refuta la idea de la evolución de la inteligencia humana. Por otro lado, la sociología, la antropología y la historia mostraron que la *conciencia* -si bien dimensión ontológica del ser humano- evoluciona en función de la experiencia social.

Es decir, el saber sobre nosotros mismos y sobre lo que sabemos es un descubrimiento relativamente reciente.

Por esto, ahora no se habla de inteligencia sino de *proceso del conocimiento* y se intenta determinar cómo interactúan el mundo externo, la subjetividad, el lenguaje, las ideas, el arte y la producción artística, y las experiencias sociales en la constitución del sujeto que encarna ese proceso. Una respuesta consensuada plantea entender que el carácter del conocimiento es transdisciplinario, así como el de la inteligencia humana.

Si bien en el mundo hay coincidencia en concebir al conocimiento como la norma del comportamiento humano, los herederos de la cultura eurocentrista en general, tenemos una larga trayectoria en entender la inteligencia como el medio para comprender la realidad del hombre a partir de concebir a la *razón* como una parte del mundo natural: el platonismo y el aristotelismo nos plantearon "la realidad" como paradigmas contrapuestos. En oriente en cambio, se entiende que la conciencia está por encima de todo, no como sustancia ni determinada por sustancia natural alguna, lo que permite afirmar la trascendencia de la mente y de la conciencia humana independientemente de concepciones científicas y religiosas.

Edgar Morin (1999) concibe la corporeidad como condición humana, y sostiene que la interrogación sobre ella permite el cuestionamiento sobre la situación del ser humano en el mundo. Plantea que durante las décadas del 1960 y 1970 se han desarrollado teorías sobre cosmología, ecología, biología, prehistoria, que han modificado las ideas modernistas sobre el universo, el planeta tierra, la vida y el mismo ser humano, aunque por estar estos aportes recluidos en diferentes ciencias y disciplinas, lo perteneciente a lo humano se halla fragmentado, produciéndose un problema epistemológico.

> Lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se enuncia un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un substrato puramente bio-anatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve así invisible y el hombre se desvanece 'como una huella en la arena'. Además, el nuevo saber, por no estar religado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradojicamente, hay un agravamiento de la ignorancia del todo mientras que hay una progresión del conocimiento de las partes. (Morin, 1999, p.23).

Así, en nuestra cultura y en nuestras universidades, se plantea una barrera entre *el desarrollo del conocimiento* y *el desarrollo de la conciencia* al concebir que la mente tenga el poder para descifrar las leyes de la naturaleza y crear nuevas condiciones de vida, atribuyéndole a ella, y sólo a ella, la constitución de una humanidad armoniosa. No se incluyen en la formación académica aquellos aspectos del individuo que lo constituyen en su realidad trascendental; ni se lo comprende como sujeto *vehiculizado* por una realidad social encarnada en su cuerpo. Este concepto en el desarrollo de la ciencia no se ha tenido en cuenta.

Se observa que en la mayoría de los casos, la formación superior universitaria (la no universitaria también, pero hacemos un recorte en la universitaria) deja de lado al estudiante/sujeto que encarna una cultura atravesada por una historia personal/social. Aparentemente aún no se asume en los hechos que "La posibilidad del conocimiento supone la conciencia y la libertad, del mismo modo que supone el cerebro y la dotación genética del ser humano" (Pérez Lindo, s. f.).

Con todo esto ¿será posible sostener que la conciencia de corporeidad mediatiza la libertad del sujeto y de las sociedades? La hipótesis que proponemos en este artículo dice que sí, que brinda autonomía y autoafirmación, y concibe individuos emancipados en y a través de las sociedades. Brindarle a los sujetos el espacio-tiempo para la reflexión (entendiéndola como resultado de la meditación y de la posibilidad de flexionar sobre sí mismo), posibilita la metacognición: la capacidad de anticipar la conducta (propia y ajena) a partir de percibir emociones y sentimientos es posible cuando se "enseña" y se "admite" percibirse y actuar en consecuencia de ello. Es un hecho que en nuestras escuelas y universidades escasea esta práctica.

Edgar Morin (1999), aporta en esta disquisición cuando dice:

> "La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él". (Morin, 1999, p. 23)

Tomando como punto de partida el breve análisis realizado en la *introducción* de este artículo, otorgando validez a lo expuesto en el punto definido como *Conciencia de* Corporeidad y Constitución del Ser Humano, y entendiendo el papel fundamental que juega la educación como posibilitadora (o no) del puente entre saber que tenemos un cuerpo y tomar conciencia de que *somos* en él, se propone a continuación, el desarrollo de un nuevo título para hablar de los atributos disciplinares de la ***Expresión Corporal-Danza*** como facilitadora del desarrollo de conciencia de corporeidad -o conciencia holística- en los sujetos y sociedades.

Sobre la Expresión Corporal-Danza:

El espacio-tiempo *entre* y el momento posterior a las dos grandes Guerras Mundiales, establecieron casi dos décadas emblemáticas en la cultura occidental. Época de roturas y quiebres que expresados en todos los lenguajes del arte, propusieron las bases para nuevos paradigmas y búsquedas, fundamentalmente se planteó la ruptura de las "formas".

La danza introdujo temáticas diferentes a las de seres supra-terrenales y comenzó a bailar sin las zapatillas de puntas. Emprendió un camino de búsqueda encarnada en cuerpos semi desnudos y con el pelo suelto. Su musa inspiradora en Estados Unidos, fue Isadora Duncan. En Europa, Rudolf Von Laban investigó las bases del movimiento orgánico y definió los elementos del movimiento dancístico creando un nuevo concepto de danza al que llamo *free dance*. Moshe Feldenkrais (refugiado del nazismo en Inglaterra), propuso una técnica en la búsqueda del movimiento consciente. Jacques Dalcroze investigó la internalización de la música a través del movimiento y creo un método para su enseñanza, la "euritmia". Ellos fueron

maestros de Patricia Stokoe y sin saberlo, establecieron las bases de la estructura disciplinar de lo que hoy conocemos en la Argentina, como Expresión Corporal-Danza.

Patricia Stokoe -argentina hija de ingleses- en el año 1938 viaja con su familia a la convulsionada Europa que estaba gestando la segunda guerra mundial. Ella permanece en Inglaterra con el objetivo de formarse y regresa doce años más tarde. Su máximo propósito: introducir este nuevo concepto de danza en la argentina de la década del 50 apostando a dejar de lado posibles prejuicios sobre lo que la danza podía implicar.

> "(…) reemplacé 'Danza Libre (traducción al castellano de "Free Dance', de Rudolf von Laban, que utilicé cuando empecé a trabajar en Buenos Aires) por 'Expresión Corporal', sin agregar la palabra Danza al final (…) Pasaron cuarenta años y la falta de esa palabra, 'danza', contribuyó a una confusión (…) Hace ya algunos años me di cuenta de lo que había sucedido y volví a agregar la palabra 'danza' al rótulo, no para cambiar el significado de mi trabajo, sino para aclararlo. 'Expresión Corporal Danza' significa 'tu danza'¨. (Stokoe, 1992, p. 34)

Esta concepción, configura al sujeto que transita la construcción de este lenguaje corporal expresivo, como coreógrafo e intérprete de sí mismo, concibiendo que esto es posible sólo cuando tomamos conciencia de que "somos en un cuerpo", y el movimiento expresa nuestra realidad espacial, temporal y energética.

Patricia Stokoe desarrolla una técnica -columna vertebral de esta disciplina artística- a la que denomina Sensopercepción. Ésta, mediatiza la posibilidad de conexión con el mundo interior de cada sujeto al mismo tiempo que lo dimensiona como individuo atravesado por la cultura y la historia de vida. Al poner el cuerpo en movimiento desde el propio eje, se baila desde el centro de gravedad conectando el mundo interior: desde la propioceptividad hacia el movimiento expresivo.

Así, la Expresión Corporal nace estableciendo un nuevo paradigma en el concepto de danza al recuperar la danza como lenguaje del hombre y la mujer. Roger Garaudy en su libro "Danzar su vida" (2003) enfatiza de una manera sumamente poética el aspecto trascendental que el hombre conecta de sí a través de la nueva concepción de danza, Dice: "Danzar es ante todo, establecer una relación activa entre el hombre y la naturaleza y participar del movimiento cósmico y del dominio sobre él (...) La danza vuelve a Dios presente y al hombre potente, es la presencia del espíritu en la carne". (Garaudy, 2003, p. 14). El describir esta génesis profunda de la danza, nos hace tomar conciencia de su significado como símbolo del acto de vivir y como fuente de toda cultura, porque desde el origen de las sociedades por las danzas y por los cantos el hombre se afirma como miembro de una comunidad que lo trasciende, ya que esta forma de danza mediatiza su constitución como sujeto social. El "bailar-se" potencia en el sujeto su conciencia holística.

En su naturaleza disciplinar, la Expresión Corporal-Danza define como su campo de conocimiento aspectos que son constitutivos del ser humano: La Corporeidad; la Espacialidad; la Temporalidad; la Comunicación; y la Creatividad. Es por esto que el vivenciarla confronta nuestra esencia y fortalece nuestras posibilidades. Nuestra esencia se dimensiona en nuestra realidad de seres corpóreos; creativos; dimensionados en un espacio-tiempo; definidos en una sociedad a la que definimos y en la que desplegamos cultura y ciudadanía. Nuestra potencia radica en expresar creativamente nuestro mundo interior y generar productos innovadores (ciencia,

tecnología, arte); algunos de los modos para hacerlo son los lenguajes artístico-expresivos, uno de ellos es la danza.

El ejercicio de la Expresión Corporal en la formación profesional docente:

En nuestras universidades, prevalece

> "una concepción biologisista y pragmática del hombre (y por lo tanto del cuerpo); al conceptualizarlo así, se espera como un instrumento útil, eficiente y productivo, lo que deviene en la ideología de una sociedad capitalista (…) Se habla entonces de un cuerpo sometido, dominado y controlado por un sistema social que le dicta cómo debe ser". (Espinal, 2006)

Si bien las Universidades argentinas se plantean reformular las concepciones de enseñanza a partir de la necesidad de producir investigaciones innovadoras y acciones que las vinculen con el medio social y económico, no les es posible aún definir ni aplicar procedimientos que generen una ruptura en esa concepción "disciplinista" y dicotómica con la que abordan la trasmisión de conocimientos. Esto preocupa más en las facultades que se ocupan de las ciencias humanas y de la cultura.

Ocurre que en la formación superior universitaria, no se tiene en cuenta que "La reflexión corporal del ser humano pronuncia su primera manifestación usando el cuerpo, creando corporeidad de muchas maneras: desde que está en el vientre de la madre tiene necesitad de moverse; desde recién nacido siente la necesidad de expresarse y su corporeidad es su primera vía de expresión y comunicación con el mundo". (Paredes, 2003).

Se considera pertinente incluir aquí la extracción de un párrafo de "Eupalinos o el arquitecto", de Paul Valery (como fue citado por Roberto Calabria [ii], 1992, p. 45)

> "Ese cuerpo es un Instrumento admirable, de que los vivientes, que le tienen todos a su servicio, no usan, según me cercioré, en su plenitud, no sacan de él sino placer y dolor y actos indispensables, como el vivir. Ya con él se confunden, ya por algún Lapso olvidan su existencia; y ya brutos, ya espíritus puros ignoran los vínculos universales que contienen y de qué sustancia prodigiosa fueron hechos".
>
> Este texto le permite a Calabria (1992) reflexionar de la siguiente manera:
>
> "Su verdad vale incondicionalmente y más para el hombre teórico que, idealista o materialista, tiende a olvidar la existencia del cuerpo (de su cuerpo) por 'algunos lapsos'. Una educación que se remita al cuerpo según esos principios (tal la que propone Bayerthal) tendrá un campo de aplicabilidad tan amplio como los vínculos universales lo permitan. Ahora bien ¿cómo procesar esa remisión?" (Calabria, 1992, p. 45)

Así como Calabria (1992) propone las técnicas y metodología desarrollada por Bayerthal en la gimnasia consciente, yo propongo la Expresión Corporal-Danza como disciplina, que en su ejercicio, viabiliza en las personas los mecanismos capaces de desarrollo de conciencia corpórea, entendiéndola como aquello que nos instituye en

nuestra humanidad. Y aquí resulta necesario hablar un poco más de la Expresión Corporal-Danza.

Esta disciplina artística inscribe en su esencia, que en la realidad corporal de los sujetos que la experimentan en la búsqueda y el encuentro de la *propia danza*, está contenido el *mensaje* y el *canal* que lo concretiza y comunica. A través de la Sensopercepción, "pretende recuperar y enriquecer la vivencia del propio cuerpo para la danza, para la vida. Es una práctica de descubrimiento y despliegue de nuestro potencial con una fundamentación teórica que puede ser abordada desde diversos campos". (Kalmar, D; Gubbay, M., 2012[iii]).

Así, la Expresión Corporal-Danza que además –y como ya se dijo- sistematiza en su campo de conocimiento aspectos constitutivos de la condición humana, es una propuesta invaluable de práctica capaz de transformar la dicotomía que impera en la cultura y en las aulas universitarias. Es necesario para ello, entre otras cosas, promover investigaciones que denuncien las distancias entre los propósitos de las universidades (producir conocimiento al servicio de la emancipación de los sujetos, las culturas y las sociedades) y su abordaje segmentado en la trasmisión de conocimiento, por un lado, y por otro y al mismo tiempo, plantear alternativas que den respuesta a estas problemáticas.

Para que algo sea aprendido debe haber atravesado el cuerpo, ya que no existe aprendizaje fuera de la experiencia. Porque como lo describe Edgar Morin (1999, p. 16): "Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multídimensíonalidad e insertar allí sus informaciones".

Las Universidades son sin dudas, *unidades complejas*[iv], por ello se concibe como Morin que:

> "El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el sicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad." (Morin, 1999, p. 17).

Siendo consecuentes con esta idea, el proyecto de investigación denominado *Actuar el Cuerpo. Un estudio exploratorio sobre la Expresión Corporal en la formación de alumnos del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial,* vincula las áreas temáticas de la formación docente y el ejercicio artístico. Su propósito es medir el alcance que tiene la práctica de la Expresión Corporal-Danza en la formación profesional y el desarrollo personal (cuestiones que se consideran sincrónicas) en las estudiantes del profesorado y licenciatura en Educación Inicial. Uno de sus objetivos plantea: *Indagar los efectos de la Expresión Corporal en el desarrollo de una conciencia holística del cuerpo (corporeidad) y en el proceso de constitución de subjetividades dentro de la formación docente profesional en Educación Inicial.*

Esta investigación, si bien se desarrolla en la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la cultura (FADyCC) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE),

recoge experiencias realizadas por alumnas que cursan la cátedra Taller de Expresión Corporal del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Los resultados obtenidos en proyectos académicos desarrollados consecutivamente desde el año 2012, que inter-vinculan el enfoque definido en la asignatura "Taller de Expresión Corporal" (Área de las disciplinas especiales) con el de la asignatura "Taller de Integración, Investigación y Práctica III" (Área de las Prácticas Profesionales), han producido trabajos presentados en Jornadas y Congresos Nacionales e Internacionales de Educación y de Educación Artística, que han podido dimensionar la importancia del ejercicio de la Expresión Corporal-Danza en las estudiantes que se forman como profesionales en la educación inicial.

A lo largo de cinco años se han puesto en práctica la vinculación de una disciplina artística con las prácticas docentes en instituciones del nivel inicial en proyectos inter-cátedra. Así fue posible comprender la importancia que tiene la conciencia de corporeidad en la formación profesional docente. Si ésta no es incluida en la formación de estas futuras formadoras, no es viable esperar que tengan la posibilidad de realizar quiebres en las prácticas establecidas, en lo instituido. "Brian Fay argumenta que el aprendizaje no es un simple proceso cognitivo, sino también un proceso somático en los que la opresión deja sus huellas no solo en las mentes de las personas, sino también en sus músculos y en sus esqueletos" (Braian Fay, 1987,p. 146, como se citó en Mc Laren, 1997, pp. 88, 89)

Se concibe que la Expresión Corporal en tanto disciplina artística que se instituye y concretiza en el movimiento dancístico, provee de un recurso invaluable en el autoconocimiento del cuerpo, y por lo tanto del sujeto encarnado en él, es decir en la constitución de subjetividad. Por tanto, esta experiencia puede incidir positivamente en la formación profesional del docente en particular –en este caso en Educación Inicial-, y de manera general, en la formación artística y profesional, aún en aquellas disciplinas denominadas "ciencias duras" y en las "formaciones independientes". Las universidades forman *personas* que serán profesionales que se insertarán en sus comunidades.

Tuve el privilegio de haber sido alumna de Patricia Stokoe, esa gran persona que refiriéndose a ella misma y a lo que definió como su *hacer* decía:

> "Trabajo la corriente de Expresión Corporal que la considera Danza, aquella que desarrolla las características personales y por eso accesibles y dentro del alcance de cada ser humano, que será su danza, la que él puede manejar, la danza pensada como producto único, la poesía corporal de cada individuo (…) La poesía está en cada ser humano, en todos, no solo en los grandes. De la misma manera pensamos que la danza está en todos, no solamente en los bailarines profesionales." (Patricia Stokoe en Kalmar y Gubbay, 2012, p. 10)

Discusión

La Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura ha sido creada en la UNNE hace tan sólo un lustro, al inicio de la segunda década del siglo XXI, y si bien sus carreras son muy jóvenes (una de ellas aún no cumple un año de vida) lleva sobre sus espaldas la posibilidad de romper viejos paradigmas instalados en las aulas universitarias. En el mundo de hoy invadido por nuevas y masivas tecnologías que han acercado las fronteras, esto es una demanda. El arte seguirá siendo aquello que

expresa las latencias sociales, culturales y políticas que constituyen las sociedades. Los lenguajes artísticos y los artistas que los encarnan, han tenido a lo largo de la historia occidental, la contingencia de expresar las rupturas de los paradigmas que encapsulan, dogmatizando sobre ciencia y conocimiento. Por esto, la investigación artística propone nuevos modos de ver y vivir el mundo.

Así, la investigación de la que se desprende este artículo, apunta a acercar dos entidades hasta ahora vividas separadamente: la formación profesional y la experiencia artística. Y tomando en consideración las reflexiones realizadas en esta publicación, cabe concebir que el ejercicio artístico se erige de modo contundente como camino en el alcance de uno de los propósitos de nuestras universidades: generar "estrategias que orienten las actividades educativas y científicas a la resolución de problemas de la sociedad, el estado y la economía" (Pérez Lindo, s. f.).

Resulta necesario, siguiendo a Morín (1999), interrogar al mundo concibiendo su complejidad multidimensional, y esto será posible sólo desde la conciencia de que somos seres multidimensionales, conectados y a la vez separados de él.

Referencias bibliográficas

Calabria, Roberto (1992) "Bayerthal: El Cuerpo Vivido*".* En *Topía Revista*, *Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Año II, N°. 6, Noviembre 1992,* 44-49. <https://www.topia.com.ar/revista/%C3%A9tica-psicoan%C3%A1lisis-y-sociedad> [Consulta: agosto 2016]

Espinal, Alfonso (2006) ''La sociología del cuerpo". Portal: *psicopedagogía.com, Psicología de la educación para padres y profesionales.* <http://www.psicopedagogia.com/sociologia-cuerpo> [Consulta: septiembre 2016]

Garaudy, Roger (2003) *Danzar su Vida*. Chile, Editorial Consejo Nacional para la Cultura y el Arte.

Grasso, Alicia (2012) *Arte y Corporeidad: una propuesta integradora*. Buenos Aires, Ministerio del Río de la Plata, LUMEN.

Hurtado Herrera, D. R. (2008) "Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo". Revista *Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, jan./abr,* 119-136. <http://www.cedes.unicamp.br/> [Consulta: agosto 2016]

Kalmar, D; Gubbay, M. (2012) "Sensopercepción*".* Artículo <http://es.scribd.com/doc/89255555/La-danza-debe-estar-al-alcance-de-todos-Patricia-Stokoe> [Consulta: marzo 2012]

Kemelmajer, Jovita (2001) *Movimiento Expresivo y Creatividad*. Mendoza, Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCUYO.

Le Breton, D. (2002) *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Mc Laren, E. (1997) *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. España, Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1984) *Fenomenología de la Percepción.* España, Planeta Agostini.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. París, Francia, UNESCO para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Obeide, S. (2000) "Mecanismos de Asignación de Recursos a las Universidades Nacionales: Una Perspectiva Crítica del Caso Argentino (1992- 1999)". Revista *Administración Pública y Sociedad, Número 13, IIFAP- UNC, 2000.* [Consulta: julio 2016]

Paredes, J. (2003) *Desde la corporeidad a la cultura*. *Revista digital Efdeportes No. 62. Julio*, *Buenos Aires, Argentina*. [Consulta: septiembre 2016]

Pérez Lindo (s. f.). "De la revolución cognitiva a la gestión del conocimiento*". Documento Base de Gestión Universitaria, Argentina, Universidad Nacional del Nordeste*. [Consulta: agosto 2007]

Stokoe, Patricia (1993) **"**Expresión Corporal Danza: Ese Lenguaje Silenciado". *Topía Revista. Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Año III, N° 8, agosto 1993*, 33. <https://www.topia.com.ar/revista/%C3%A9tica-psicoan%C3%A1lisis-y-sociedad**>** [Consulta: marzo 2012]

Trigo, Eugenia (1999) "La corporeidad como expresión de lo humano*". I Congreso Internacional de Motricidade Humana. Almada-Portugal 1999.*

<http://www.portalfitness.com.ar/Nota.aspx?i=7226&p=1> [Consulta: abril 2014]

Notas

[i] Corriente del pensamiento filosófico que surge en la década del cuarenta del siglo pasado que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales.

[ii] Roberto Calabria es filósofo y alumno de Inx Beyerthal, creadora de gimnasia consiente y del instituto que lleva su nombre en la ciudad de Montevideo.

iii Artículo elaborado para el profesorado del Estudio Patricia Stokoe y publicado en la Revista Uno Mismo (Bs. As., 1985) y presentado en el "Primer Encuentro Latinoamericano de Enseñanza Artística", organizado por el Ministerio de Cultura de Cuba, La Habana, Cuba, 1986.

[iv] "La estructura organizacional universitaria es invariablemente isomórfica a las distintas profesiones y disciplinas. Las facultades, escuelas, departamentos académicos, institutos, se crean en función del ordenamiento profesional y científico, generando un conjunto de unidades organizativas (académicas) cuya relación es inevitablemente laxa o inexistente.

"(…) A la complejidad derivada de estos aspectos, se adiciona la gran heterogeneidad de intereses formalmente representados: estudiantes, docentes, no docentes, egresados (…)." (Obeide, 2000, p. 4).

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. –pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

FORMACIÓN DOCENTE Y "RECUPERACIÓN" DE LA LENGUA: EL CASO DE LOS JÓVENES QOM DE COLONIA ABORIGEN

TEACHER TRAINING AND QOM LANGUAGE RECLAIM: THE CASE OF STUDENTS FROM COLONIA ABORIGEN

Prof. Lucía Romero Massobrio[1]

Fecha de recepción: 09-08-2016
Fecha de aceptación y versión final: 12-10-2016

Resumen: Durante los últimos treinta años, se forman docentes interculturales bilingüesen la Provincia de Chaco. Jóvenes de las comunidades qom, wichi y moqoit estudian en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen para desempeñarse como docentes en las escuelas que implementan la modalidad EBI. Debido a que los estudiantes ingresan con competencias diversas en las lenguas indígenas, la institución se constituye en un espacio de revitalización lingüística. En este artículo, nos interesa el caso particular de los estudiantes oriundos de Colonia Aborigen Chaco. Este grupo de jóvenes qom posee escasos conocimientos de la lengua de su comunidad.A partir del análisis de entrevistas semiestructuradas y de datos aportados por cuestionarios sociolingüísticos recogidos en el CIFMA, nos proponemos explorar los sentidos que este grupo construye en torno a la lengua, su "pérdida" y "recuperación". Con este análisis, pretendemos caracterizar la categoría nativa recuperantes que se utiliza para describir al grupo, buscando su especificidad en relación a otras categorías sociolingüísticas semejantes, como pueden ser "los nuevos hablantes"europeos (Pujolar et al., 2015) y "los bilingües emergentes"del Perú (Zavala et al., 2014). Según nuestro análisis, los recuperantes presentan particularidades ligadas a la historia de su pueblo y a la violencia estatal, así como una relación estrecha entre revitalización de la lengua qom y la formación docente.

Palabras clave: Lengua qom; revitalización lingüística; formación docente; recuperantes.

Abstract: In Chaco province, bilingual intercultural teachers have been trained during the last thirty years. Young people from the Qom, Wichi and Moqoit communities are been trained at CIFMA (Centro de Invetigación y Formación para la Modalidad Aborigen) as future teachers for EBI schools. This institution becomes a linguistic revitalization space for those who have diverse indigenous language competencies. In this paper, specifically we are interested in CIFMA students which came from Colonia Aborigen Chaco. This young people have limited skills in the language of their community. Based on the analysis of semi-structured interviews and data provided by sociolinguistic questionnaires collected in CIFMA, we intend to explore the senses that this group builds around the Qom language, its "loss" and "reclaim". With this analysis, we intend to characterize the native category of "recuperantes" that the students use to describe themselves. Further, we will relate this category to other similar sociolinguistic categories, such as the "new European speakers" (Pujolar et al., 2015) and the "emergent bilinguals" of Peru (Zavala et al., 2014). As we will show, the "recuperantes" present specific features linked to the history of the Qom people and to the State's violence, and in relationship with the link between language revitalization and teacher training.

Key words: Qom language; linguistic revitalization; teacher training; recuperantes.

[1] Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Investigadora colaboradora del PICT 2013-2283: "Hacia una cartografía sociolingüística de los nuevos usos y modos de transmisión de las lenguas guaraní,quichua, qom, moqoit y wichi (Corrientes, Santiago del Estero y Chaco)". Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Estudios Sociolingüísticos (UNSAM). Investigadora del CELES. Tema de investigación: La enseñanza-aprendizaje de la lengua qom como segunda lengua en el Chaco. Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES), Universidad de San Martín. Domicilio: Juan Ramírez de Velasco 101, PB D, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono: (011) 48554044.

0. Introducción

Como otros pueblos de la Provincia de Chaco, el pueblo qom presenta diferentes grados de vitalidad lingüística. Según el INDEC, a partir de la encuesta complementaria de pueblos indígenas 2004-2005, el 58 % de la población qom en Argentina habla y/o entiende dicha lengua. La movilidad de integrantes de la comunidad desde el ámbito rural hacia el ámbito urbano es considerada la causa del desplazamiento lingüístico, dando lugar al uso del español en ciertos ámbitos comunicativos, junto con la interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua indígena (Censabella, 2009).

En este trabajo, abordaremos específicamente el caso de los estudiantes de nivel terciario oriundos de Colonia Aborigen Chaco (en adelante, CA). CA es un asentamiento rural ubicado en los departamentos chaqueños de Veinticinco de Mayo y Quitilipi en el cual habitan miembros de la comunidad qom. La historia de este pueblo está marcada por los acontecimientos de la masacre de Napalpí, debido a que ocupa el territorio que otrora conformó la reducción de Napalpí. La reducción fue creada en 1911 por el estado argentino con el objeto de sedentarizar las comunidades indígenas que habitaban este territorio y fue el escenario de la masacre en 1924. Tal como sostiene Cesabella con respecto a la situación lingüística de CA, "las relaciones con los criollos y los blancos se configuraron de tal manera durante el último siglo, que muchos padres jóvenes, en los últimos treinta años, han abandonado paulatinamente la transmisión de la lengua toba a sus hijos" (2009: 156).

En este enclave rural la mayoría de la población joven no habla qom. Parte de los jóvenes que allí habitan pertenecen al colectivo de estudiantes del CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen). Nos interesa aquí indagar sobre este espacio de formación docente como instancia de revitalización lingüística en el cual estos jóvenes adquieren la condición de *recuperantes* de su lengua comunitaria.

1. Marco teórico-metodológico

La categoría *recuperantes* puede considerarse una categoría nativa ya que son los mismos jóvenes quienes la utilizan. Nuestro interés radica en poder acercarnos, entonces, al sentido de esta categoría en tanto que consideramos que los jóvenes *recuperantes* son actores de procesos sociolingüísticos actuales en relación con la lengua qom y su revitalización.

En sentido general, podemos describir a este colectivo a partir de casos similares en los que, a través del estudio sistemático, miembros de una comunidad devienen en hablantes de la lengua comunitaria y se diferencian de aquellos que adquieren la lengua a través de la transmisión familiar intergeneracional (hablantes nativos). Este es el caso de los llamados *nuevos hablantes* de lenguas minorizadas, como el euskera en el País Vasco o el gallego en Galicia. Es decir, se trata de *nuevos hablantes* de lenguas históricamente minorizadas en Europa que se encuentran en proceso de "reaprender" o "recuperar" dicha lengua (Pujolar *et al.*, 2015).

Otra categoría sociolingüística semejante es la de "bilingüe emergente" propuesta inicialmente por García (2009) y retomada, luego, por Zavala *et al.* (2014) para describir "un grupo heterogéneo que va de hablantes nativos fluidos a personas que no hablan la lengua, pero se sienten conectadas a ella culturalmente" (Zavala*et al.*, 2014: 166). Los autores analizan el caso de los niños que aprenden quechua en Perú y que tienen competencias diversas en dicha lengua, caso que consideran diferente al de quienes no han tenido contacto con la lengua quechua durante su socialización.

Entendido en el sentido amplio y abarcativo que proponen Pujolar *et al.*, el grupo específico que nos ocupa puede enmarcarse entre los llamados *nuevos hablantes*.

Asimismo, se trata de bilingües emergentes en la medida en no hablan la lengua qom pero se sienten conectados con la lengua de la etnia a la que pertenecen. Sin embargo, tal como veremos, la relación que los jóvenes qom establecen entre la lengua materna de la comunidad, su pertenencia étnica y su futuro profesional nos permite trazar las particularidades de este grupo.

Según consideraremos aquí, la idea de *recuperantes* remite a, por lo menos, dos procesos: "pérdida" y "recuperación". Asimismo, tales procesos implican un objeto (lo que se pierde, lo que se recupera). Por lo tanto, desde un punto de vista discursivo, estos elementos pueden ser clave a la hora de entender el sentido de la categoría *recuperantes*, en el marco de los procesos sociolingüísticos actuales que involucran a los jóvenes estudiantes qom de nivel terciario.

Nuestra exploración de estos procesos se basa en el trabajo colaborativo que venimos realizando con el CIFMA desde el año 2011. En el marco de este trabajo, entre los años 2011 y 2015, realizamos cuestionarios sociolingüísticos destinados a relevar autopercepciones de los estudiantes sobre sus competencias lingüísticas, sobre los usos de las lenguas en diferentes ámbitos sociales y sobre sus experiencias de educación bilingüe (Romero y Unamuno, 2017).Además, desde 2010 venimos realizando entrevistas grupales e individuales semiestructuradas a estudiantes del CIFMA procedentes de CA, participando en charlas informales y en clases de lengua qom junto a estudiantes y docentes de la institución.

El enfoque para el análisis de estas entrevistas se basa en el análisis del discurso. Consideramos que las entrevistas son encuentros sociales (Briggs, 1986; Cicourel, 1964), conversaciones particulares en las que los participantes toman posiciones y construyen posiciones identitarias (De Fina y King, 2011). En estos eventos, entrevistadores y entrevistados, se describen a sí mismos y a los demás para construir sentidos sobre los procesos sociales que integran. Es por esto que el análisis del "posicionamiento" (Daviers y Harré, 1990) y de narrativas que emergen dentro de la secuencia de habla nos permite aproximarnos a una comprensión más profunda de la creación de sentidos en torno a procesos sociales. De esta manera, nos proponemos acercarnos discursivamente al sentido que tiene la "recuperación" para este grupo de jóvenes y al lugar que en ella ocupa la formación docente.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, comentaremos algunos aspectos de la formación docente vinculados con la "recuperación" de la lengua, por parte de los jóvenes qom de CA. En segundo lugar, nos centraremos en el análisis de los cuestionarios para caracterizar sociolingüísticamente a este grupo. En tercer lugar, presentaremos el análisis de las entrevistas con el fin de explorar el sentido que estos jóvenes adjudican a la categoría *recuperantes*. Por último, presentaremos algunas conclusiones relativas al proceso de "recuperación" y la categoría nativa que emerge en el marco de la formación terciaria.

2. La formación docente y espacios de "recuperación" de la lengua para los jóvenes qom de CA

La formación de docentes indígenas en la Provincia de Chaco puede considerarse parte de las políticas educativas, lingüísticas e indígenas que vienen produciéndose desde finales de la última dictadura militar. La formación de docentes indígenas se vincula específicamente a la aprobación de la ley N.3258 de las comunidades indígenas, la cual reconoce el derecho a la educación en la lengua propia y la formación de docentes indígenas para tal fin. Con esta ley, comienza a funcionar el CIFMA.

La primera sede del CIFMA se ubicó en el barrio Nalá de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Con el tiempo, se inauguraron dos sedes más en la Provincia, una en Juan José Castelli y otra en El Sauzalito. Durante los primeros años,

desde 1987, la institución formó auxiliares docentes aborígenes (ADA). Entre 1995 y 2000 comenzó a otorgar el título de Maestro Bilingüe Intercultural (MIB) y desde el año 2000 dicta la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 (Valenzuela, 2009; Unamuno, 2013).

Para ingresar a cursar sus estudios los estudiantes deben presentar un aval de la comunidad ya que la institución está destinada exclusivamente a estudiantes pertenecientes a las comunidades wichi, qom y moqoit. El profesorado pone el foco en el estudio de la lengua, cultura, arte y cosmovisión de sus pueblos con miras a su enseñanza en las escuelas.

En el CIFMA, todos los ingresantes realizan un diagnóstico con el fin de evaluar qué nivel de lengua deberán comenzar a cursar. El plan de estudios del profesorado establece dos niveles correlativos de la lengua comunitaria. Lo que significa que, por ejemplo, los estudiantes pertenecientes a la etnia qom, junto con el resto de las asignaturas del plan de estudios, deberán aprobar Lengua qom I y Lengua y literatura qom II para completar su formación.

Es por esto que los jóvenes ingresantes de CA con escasos conocimientos de la lengua deben cursar un taller extracurricular durante su primer año. El taller se denomina Lengua qom nivel 0 y está orientado a la enseñanza inicial de la lengua. Busca ofrecer herramientas para que los alumnos puedan incorporarse a las clases de Lengua qom que conforman el plan de estudios de la carrera. En este espacio, los docentes refuerzan los escasos conocimientos que los estudiantes tienen del qom oral, alfabetizan en esta lengua y los estudiantes comienzan a producir los primeros textos en qom con miras a la elaboración de materiales didácticos.

La sede principal del CIFMA está ubicada a 43 kilómetros de CA, en Sáenz Peña. La misma cuenta con un albergue que puede alojar hasta cien alumnos. Es por esto que recibe estudiantes de toda la Provincia que residen allí durante el ciclo lectivo.

Entre los años 2011 y 2015, nuestro equipo realizó un cuestionario sociolingüístico entre los estudiantes de dicha institución, con el fin de relevar algunas observaciones de los mismos sobre sus competencias lingüísticas, los usos de las lenguas y sus experiencias de formación bilingüe e intercultural.

Este cuestionario, además, relevó información sobre el origen de los estudiantes. Jóvenes de diferentes puntos de la Provincia se forman como docentes bilingües en esta sede. Sin embargo, el grupo de jóvenes que proviene de CA es el mayor: el 43,9 % en 2011; 28,07 % en 2015.

La mayor parte de los jóvenes de CA ingresan al CIFMA con escasos conocimientos de la lengua. De acuerdo con los datos de los cuestionarios sociolingüísticos, en el año 2011 el 82,05 % de los jóvenes de CA que estudiaban en el CIFMA declararon que el español era su primera lengua. Asimismo, en el año 2015, el porcentaje fue de 81,25 %.

Con respecto a las competencias en cada lengua, este grupo de jóvenes en 2011 calificó sus competencias de lectura, escritura, oralidad y traducción como buenas y muy buenas en lengua española, mientras que evaluaron como moderadas o nulas sus competencias en lengua qom.

De forma similar, en los cuestionarios de 2015, los estudiantes de CAque declararon que su lengua primera es el español, calificaron sus competencias para "entender, hablar y traducir" el qom entre moderadas y nulas. Además, todas las competencias del español fueron evaluadas como buenas o muy buenas. Otro dato a destacar de los cuestionarios es que, si bien estos estudiantes manifestaron utilizar el español en todos los ámbitos en los que se desenvuelven, es el CIFMA el espacio en el que utilizan el qom.

En definitiva, los datos producidos por el cuestionario sociolingüístico muestran que gran parte de los estudiantes sostienen que ingresan al CIFMA con un dominio de la lengua española, su primera lengua, superior al que tienen de la lengua comunitaria. Además, el terciario es el único ámbito en el dicen usar la lengua qom. Estos datos nos permiten considerar que es esta formación terciaria la que los resitúa respecto a sus competencias lingüísticas, ya que en el CIFMA aprenden y usan el qom. Es decir, la formación terciaria provee espacios formales e informales de "recuperación" de la lengua comunitaria y los resitúa en su condición de hablantes. Además, en estos procesos se inscriben y son inscritos en la categoría *recuperantes* de la lengua qom.

En el próximo apartado, a través del análisis de entrevistas, exploraremos el sentido que para estos jóvenes obtiene la categoría *recuperantes* en el marco de la formación terciaria. Para ello, en primer lugar, abordaremos el proceso de "pérdida" y de "recuperación" de la lengua; luego, indagaremos en el valor que se le otorga a la lengua qom, mostrando su relación con la idea de "lengua materna".

3. De la "pérdida" a la "recuperación": acerca de la categoría *recuperantes*.

3.1 La "pérdida" de la lengua

Desde el punto de vista discursivo, todo proceso de recuperación implica semánticamente también un proceso de pérdida. Según los estudiantes *recuperantes*, la lengua de la comunidad se pierde a medida que las generaciones más jóvenes no hablan dicha lengua: "En nuestro pueblito nuestro idioma materno se perdió todo" (ver fragmento 3).

En los apartados siguientes, exploraremos los hechos o procesos que los estudiantes vinculan con esta "pérdida".

3.2 La violencia institucional y la ruptura en la transmisión comunitaria de la lengua

La violencia institucional es parte de la historia reciente de CA. Este asentamiento indígena fue una de las reducciones creadas por el estado para incorporar a las comunidades qom, moqoit y vilela como mano de obra para la producción de algodón a principios del siglo XX. El 19 de julio de 1924, la reducción fue el escenario de la Masacre de Napalpí. Trichero (2009) retomando a Solans (2007) sostiene que la huelga de aproximadamente un millar de personas pertenecientes al pueblo qom, moqoit y campesinos de la Provincia de Corrientes en la reducción de Napalpí se debió a un decreto de Fernando Centeno, gobernador del Territorio Nacional del Chaco y Formosa en 1924. Dicho decreto prohibió a los habitantes de la reserva la salida del territorio nacional para trabajar en otras estancias. El 18 de julio, Centeno ordenó reprimir a los huelguistas y al día siguiente la policía, algunos civiles y un avión biplano incendiaron la zona en la que se encontraban para luego acribillar a hombres, mujeres y niños desarmados. El total de víctimas fue de 423, el 90 % eran qom y moqoit. Hubo sobrevivientes que lograron escapar.

Tal como cuentan los estudiantes del CIFMA, Diego oriundo de CA y Manuel, de Villa Río Bermejito, los perpetradores persiguieron a los sobrevivientes, luego del ataque.

Fragmento 1.

Entrevista grupal A. Estudiantes de lengua qom (Diego y Manuel) e INV (investigadora) (2012)

1. DIEGO: Ajá. Allá en mi pueblo prácticamente dejaron de hablar porque- por lo que
2. sucedió, digamos, por la masacre (…) Eso sucedió en [mirando a Manuel] ¿Napalpí?

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

3. MANUEL: Sí, Napalpí.
4. DIEGO: Y después más al norte, otros ¿cuántos serían, diez millones? Otra matanza,
5. digamos.
6. INV: ¿Por lo mismo?
7. DIEGO: Sí, por lo mismo, mataron a otros aborígenes. Bueno a veces uno, lo mismo,
8. porque lo que se decía de eso de los soldados o generales, que habían sido, que se deje-
9. que si escuchan hablar en la lengua iban a matarlos, entonces por temor a eso (…)

Diego, quien en ese entonces se encontraba cursando su segundo año de la carrera en el CIFMA, vincula el hecho que marcó la historia de su pueblo con el uso de la lengua comunitaria ("dejaron de hablar"; "por la masacre"), y menciona el riesgo que afrontaba quien hablara en qom ("si escuchan hablar en la lengua iban a matarlos"). Momentos antes, durante esta entrevista grupal, Diego manifestó conocer sólo algunas palabras en qom antes de ingresar al CIFMA. En el fragmento citado, podemos ver que explica esta situación a partir de la historia de CA. Nos interesa destacar que su explicación es similar a la de muchos de sus compañeros porque sitúa la causa de la "pérdida" de la lengua en eventos que afectaron a toda su comunidad. Además, Diego menciona procesos más amplios que abarcan más que sólo su historia individual o la de CA: "otra matanza" (línea 4). Se refiere a una gran cantidad de hablantes masacrados. Señala, entonces, el riesgo que implicaba para los sobrevivientes utilizar la lengua y, además, la reducción forzada de la cantidad de hablantes de la lengua.

Por otro lado, en las entrevistas, además de la persecución estatal, los estudiantes mencionan conflictos interétnicos vigentes en la actualidad. El corte en la transmisión comunitaria de la lengua qom significó un avance de la lengua dominante (el español). Para estos jóvenes qom hablantes de español, hay una estrecha relación entre la lengua comunitaria y la identidad étnica. Específicamente, hacen referencia al interés o desinterés de los jóvenes por la lengua qom. En el siguiente fragmento de una entrevista grupal a estudiantes procedentes de CA, los jóvenes establecen una relación entre desinterés ante la lengua y la vergüenza por la identidad propia.

Fragmento 2.

Entrevista grupal B. Estudiantes de Lengua qom (José y Carlos) e INV (investigadora) (2010)

1. INV: ¿Y por qué pensás que dejaron de enseñarle, los papás por qué dejaron de
2. hablar a los hijos?
3. JOSÉ: Y bueno, igual puede ser porque los chicos no querían.
4. CARLOS: Porque hay algunos chicos que niegan su identidad, no quieren aprender o
5. saben y no quieren demostrar que saben porque tienen vergüenza, tienen vergüenza de
6. su identidad, no quieren ser aborígenes (…)

En este fragmento, Carlos, estudiante procedente de CA, establece una relación entre el interés por la lengua y la afirmación de la identidad aborigen. Pareciera que tanto quienes aprendieron la lengua como quienes no quieren aprenderla se avergüenzan de su identidad: "no quieren aprender o saben y no quieren demostrar que saben porque tienen vergüenza" (líneas 4-5). Este rechazo a la identidad indígena que menciona Carlos ("no quieren ser aborígenes") puede ponerse en relación con la discriminación hacia los grupos étnicos que otrora fueron perseguidos por el estado.

Los estudiantes, en el fragmento 2, se refieren a un grupo que manifiesta desinterés por la lengua qom, del que toman distancia. Describen un terreno hostil para la supervivencia de la lengua, en el que los miembros de la comunidad pueden sentir vergüenza o negar su conocimiento. Sin embargo, ellos aprenden la lengua en el marco de su formación docente. En este contexto, aprender la lengua se constituye en una reafirmación identitaria y lingüística.

En suma, los estudiantes vinculan estas dos caras de la violencia institucional con el corte en la transmisión comunitaria de la lengua qom: por un lado, el asesinato y persecución de la generación mayor de la comunidad y, por otro, el actual conflicto interétnico. Ambos tipos de violencia son mencionados y puestos en primer plano al hablar de procesos tales como dejar de hablar o no querer aprender la lengua qom.

3.3. La falta de enseñanza de la lengua

Además de vincular el corte en la transmisión comunitaria de la lengua con los procesos mencionados, los estudiantes también relacionan la "pérdida" de la lengua qom con la ausencia de docentes que la enseñen o con docentes bilingües que no enseñan esta lengua en las escuelas.

Se trata de otro contexto de enseñanza y transmisión de la lengua (no familiar) que está enmarcado en las instituciones educativas. Durante la entrevista grupal de la que participaron Carlos y José, se abordó el tema de la "pérdida" del "idioma materno" y sus causas.

Fragmento 3.

Entrevista grupal B. Estudiantes de Lengua qom (2010)

1. CARLOS: En nuestro pueblito nuestro idioma materno se perdió todo.
2. JOSÉ: Sí, algunos nomás ahí que hablan.
3. INV: ¿Por qué pensás que se perdió?
4. CARLOS: Porque los padres ya no le transmiten a sus hijos y los chicos en la
5. escuela son enseñados por maestros criollos que no saben.
6. JOSÉ: No le enseñan.
7. CARLOS: No le enseñan el idioma.
8. JOSÉ: La lengua materna, digamos.

En la respuesta que da Carlos (líneas 4 y 5) a las causas de la "pérdida", aparece, por un lado, el corte en la transmisión comunitaria que mencionamos anteriormente ("los padres ya no le transmiten a sus hijos") y, por otro, el rol de las instituciones educativas ("los chicos en la escuela son enseñados por maestros criollos que no saben").

El rol de la escuela en la transmisión de la lengua resulta clave para este grupo de estudiantes. Gran parte de ellos cuenta que fue la escuela el lugar donde tuvo el mayor contacto con la lengua qom. Según manifestaron también en conversaciones informales, en la escuela los estudiantes aprendieron "palabras sueltas" y "el saludo". En todos los casos se refirieron a experiencias escolares con docentes bilingües.

3.4. La "recuperación"

En cuanto a la "recuperación" de la lengua, los jóvenes describen este proceso en estrecha relación con su formación docente, en donde manifiestan estar "recuperando" el qom. La siguiente entrevista a estudiantes de CA es relevante en este sentido: para los jóvenes entrevistados, el proceso de "recuperación" se describe en relación con el rol clave de la formación terciaria para detener la "pérdida" de la lengua.

Así, por ejemplo, Matías y Sebastián (líneas 1 y 2) hacen referencia a la "pérdida" de la lengua en CA, a lo que Jorge, otro estudiante, contrapone la experiencia en el CIFMA: "pero nosotros vinimos acá (…) para no perder" (líneas 5 y 6).

Fragmento 4.

Entrevista grupal C. Estudiantes de Lengua qom (Matías, Sebastián, Jorge) (2014)

1. MATÍAS: Pero ahí en la Colonia no casi nada.
2. SEBASTIÁN: En la Colonia no hablan, ya se perdió en la Colonia.
3. MATÍAS: En la Colonia debe haber otro sistema ya no.
4. SEBASTIÁN: [ríe]
5. JORGE: Pero nosotros vinimos acá y tenemos vinimos como (¿sería?) el CIFMA
6. vinimos para aprender para no perder nosotros las costumbres como los chicos que
7. están aprendiendo ahora ya algunos de sus maestros ya aprendieron y nosotros
8. queremos aprender hasta ahora vamos bien.
9. MATÍAS: Y ahora puede ser que se recupere algo porque como digamos se está
10. haciendo, mucho maestro bilingüe ahora que están ejerciendo la docencia y se van
11. implementando los chicos, digamos (…)

En el fragmento anterior, Jorge se inscribe (línea 5) en un colectivo que se encuentra estudiando en el CIFMA y atribuye a ese grupo dos finalidades: "aprender" y "no perder" (línea 6). Al mismo tiempo, Jorge proyecta estos aprendizajes en relación con maestros bilingües que trabajan en las escuelas y que participan, también, en la "recuperación" de la lengua por parte de los niños ("algunos de sus maestros ya aprendieron").

Así, el proceso de "recuperación" se sitúa en el juego de dos instituciones educativas vinculadas. En primer lugar, en el CIFMA, lugar en el que estudian la lengua de su comunidad. Se trata de un proceso que es visto por los chicos como arduo, y que comienza en los talleres de lengua qom extracurriculares. En segundo lugar, en las escuelas primarias en donde trabajan (o trabajarán) los docentes formados en el CIFMA, quienes tendrán a su cargo la enseñanza de la lengua qom. En ambas instituciones, sin embargo, el rol de estos *recuperantes* se presenta como fundamental en relación con "detener la pérdida" de la lengua.

3.5. La lengua que se recupera y la lengua que se perdió

Según nuestras observaciones y según aparece en las entrevistas, este grupo de estudiantes vincula el proceso de "recuperación" de *aquello que se perdió* con el concepto de lengua materna. Si bien en la bibliografía se considera "lengua materna" a la lengua de la primera socialización (familiar) (ver, por ejemplo, Moore, 2006), el uso que estos jóvenes hacen del concepto es diferente. Se trata, más bien, de un uso que subraya el carácter colectivo de la experiencia de "pérdida" y de "recuperación" de la lengua.

Así, por ejemplo, en el citado fragmento 3, Carlos explica que "en nuestro pueblito nuestro idioma materno se perdió todo" y José denomina "lengua materna" al qom. Es interesante que llamen así a esta lengua, incluso quienes declaran que su lengua primera es el español y que es la que hablan primordialmente en sus hogares. Entonces, ¿en qué sentido el qom es lengua materna? ¿qué relación puede tener esta

manera de entender la lengua con el proceso de "recuperación" en el marco de su formación docente?

Encontramos unas primeras respuestas en los cuestionarios; especialmente, en las contestaciones de los estudiantes a las preguntas "¿Te considerás una persona bilingüe?" "¿Por qué?".

Respuestas de dos estudiantes del CIFMA procedentes de CA

-No me considero una persona bilingüe porque todavía no aprendo mi lengua materna (qom)

-No, no me considero una persona bilingüe porque en mi familia perdimos nuestra lengua materna

Según estos jóvenes, el qom es *su* lengua materna, objeto de aprendizaje en la formación terciaria y objeto de "pérdida" en el seno familiar. Este uso del concepto "lengua materna" es interesante porque les permite subrayar el carácter colectivo de estos procesos sociolingüísticos. Como muestran los ejemplos, la idea de lengua materna está asociada a experiencias familiares y comunitarias, y va más allá de las prácticas individuales relativas a los usos lingüísticos cotidianos. Es decir, no se trata de trayectorias individuales en las que hablantes de una lengua dejaron de usarla en los ámbitos donde anteriormente lo hacían, sino que estos jóvenes se inscriben en un proceso más amplio de revitalización lingüística en el que su comunidad comienza a recuperar hablantes de la *lengua materna* (lengua qom) en contextos de formación terciaria.

4. A modo de conclusión

En este trabajo, nos propusimos explorar, desde perspectivas sociolingüísticas y discursivas, algunos de los vínculos entre formación docente y revitalización lingüística, tomando el caso de los jóvenes qom de CA que estudian para ser profesores interculturales bilingües en el CIFMA. Para ello, consideramos que, para entender esta relación, puede ser útil tomar en cuenta la categoría nativa *recuperantes*, que se refiere a los jóvenes protagonistas de procesos sociolingüísticos actuales vinculados a la revitalización de la lengua qom.

En nuestro análisis, indagamos los sentidos que para estos jóvenes obtiene la categoría *recuperantes* a partir de su posicionamiento como estudiantes del CIFMA. Como vimos, los estudiantes explican la "pérdida" de la lengua a partir de procesos sociales más amplios, como la violencia institucional perpetrada en las masacres y persecuciones de comunidades indígenas o la discriminación sufrida a causa de conflictos étnicos vigentes. Otro de los procesos sociales que ellos vinculan con la "pérdida" de la lengua qom se relaciona con la presencia o ausencia de docentes que enseñen la lengua en la escuela.

En cuanto a la "recuperación", esta se sitúa específicamente en el CIFMA, y se vincula a dos roles institucionales de los jóvenes: por un lado, su posición como estudiantes del profesorado bilingüe e intercultural; por otro, como futuros docentes que enseñarán la lengua y cultura en instituciones educativas de CA. En ambas posiciones, ellos se describen a sí mismos como actores de la "recuperación" lingüística entendida tanto en el presente, a través del aprendizaje, como proyectada en el futuro, en la medida que enseñarán la lengua en las escuelas. Vemos, entonces, el papel clave que asume la formación docente para la "recuperación", específicamente, el CIFMA.

En este trabajo, también consideramos que la categoría *recuperantes* ha de ser explorada no sólo en relación con los procesos de "pérdida" y "recuperación", sino también con referencia al objeto de estos procesos; es decir, la forma en que la lengua qom es descrita por los jóvenes. En este punto, nos interesa resaltar el carácter colectivo que los estudiantes de CA adjudican a la llamada "lengua materna". Lejos de

apelar a experiencias individuales, los *recuperantes* se presentan a sí mismos como parte de un colectivo que perdió la lengua y que la está recuperando, una lengua que no se vincula a experiencias individuales de transmisión lingüística intergeneracional, sino con procesos sociales, histórica y políticamente situados.

En este sentido, nuestro trabajo muestra que para estos jóvenes, la "pérdida" y la "recuperación" son colectivas y no individuales. De algún modo, los *recuperantes* se definen en el cruce entre su rol como actores de las políticas lingüísticas y educativas. Las mismas los sitúan como encargados de transmitir la lengua en el seno de las escuelas y como actores de procesos comunitarios de revitalización. El interrogante es quizá si el hecho de situar la "recuperación" exclusivamente en el terreno de la educación formal no dejará este segundo rol en desventaja respecto del primero.

Bibliografía

Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. New York: Cambridge University Press.

Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco. En Sichra, I. (coord.*). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, 159-169.

Cicourel, A. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press of Glencoe.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective.* New York: Wiley-Blackwell.

Davies, B. y Rom H. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of Social Behaviour, vol. XX*, *núm. 1*, 43-63.

De Fina, A. y Kendall, A. K. (2011). Language problem of language conflict? Narratives of immigrant womens's experiences in the US. *Discourse Studies, vol. XIII,* núm. 2, 163-188.

Moore, D. (2006).*Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

Pujolar, J., O'Rourke, B. y Ramallo, F. (2015). New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword. *International Journal for the Sociology of Language, núm. 231*, 1-20.

Romero, L. y Unamuno, V. (2017). Devenir bilingües: una aproximación sociolingüística a la formación de docentes indígenas en el Chaco, en prensa.

Solans, P. (2007). *Crímenes en sangre*. Resistencia: Ediciones del Boulevard.

Trinchero, H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa, vol. XXX*, *núm. 1*, 45-60.

Unamuno, V. (2013). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina*. Praxis Educativa*,*vol. 7,* 31 – 54.

Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. XXIII*, *núm. 101*, 1-35.

Unamuno, V. y Romero Massobrio, L. (2013). "Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva": dinámicas sociolingüísticas en los procesos de aprendizaje de las lenguas indígenas como segundas lenguas en el Chaco. *Actas de las II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera Sociolingüística y Análisis del discurso*, en prensa.

Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Mato, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*.

Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 79-102.

Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. –pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN-INVESTIGACIÓN CON DIRECTORES DE TESIS DE POSGRADO EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, DESDE UNA PEDAGOGÍA DOCTORAL

AN INTERVENTION-RESEARCH DEVICE WITH POSTGRADUATE THESIS DIRECTORS IN THE FACULTIES OF EDUCATION SCIENCES AND COMMUNICATION SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF MALAGA, FROM A DOCTORAL PEDAGOGY

Dra. Viviana Mancovsky[1]

Fecha de recepción: 12-08-2016
Fecha de aceptación y versión final: 13-10-2016

Resumen: El presente artículo tiene como propósito relatar una experiencia de trabajo con directores de tesis de posgrado (especialmente del nivel doctoral) a partir de un dispositivo de intervención-investigación que se realizó en el Programa de Doctorado en Educación y Comunicación de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España). Se llevó a cabo en el marco de una invitación propuesta por la Dra. Nieves Blanco, coordinadora de dicho programa, en noviembre de 2015.
Este dispositivo recupera los aportes teóricos provenientes de una línea de investigación, iniciada en el año 2008, centrada en una Pedagogía Doctoral
La propuesta permitió recuperar las voces de los directores que se animan a cuestionar y "preguntar-se" sobre: en qué consiste su tarea, qué tienen para "dar", cuáles son sus motivaciones para dirigir, qué expectativas tienen del trabajo que realizan y los sentimientos que afloran a lo largo del acompañamiento.
Asimismo, mostró la riqueza de pensar de manera entramada la construcción e implementación de dispositivos de intervención y los saberes siempre transitorios, en devenir de una investigación.

Palabras clave: Pedagogía Doctoral. Director de tesis. Análisis de las prácticas profesionales. Saberes de la dirección. Dispositivo de intervención-investigación.

Abstract: This article aims to relate an experience of working with directors of postgraduate thesis (especially from the doctoral level) from an intervention-research device that was carried out in the Doctoral Program in Education and Communication of the Faculties of Sciences of The Education and Communication Sciences of the University of Málaga (Spain). It was accomplished in the framework of an invitation proposed by Dr. Nieves Blanco, program coordinator, in November 2015.
This device recovers the theoretical contributions of a research line, initiated in 2008, centered on a Doctorate Pedagogy. The idea allowed to recover the voices of the directors who are encouraged to question and "ask themselves" about: what their task consists of, what they have to "give", what their motivations to lead are, what expectations on the work they perform they have, and the feelings that arise through the accompaniment.
Likewise, it showed the richness thinking in a structured way the construction and implementation of intervention devices and the ever transient knowledge.
Likewise, the richness of thought showed in a structured way the construction and implementation of intervention devices and the ever transient knowledge, in the making of an investigation.

Key words: Doctoral. Pedagogy - Thesis director - Analysis of professional practices - .Knowing the address. Intervention-research device -

[1] Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de San Martín. Domicilio: Felipe Vallese 1301 (CP: 1405) CABA. Teléfono: 15 33 79 02 04. Correo electrónico: vivmanco@yaho.com.ar.

0. Presentación

Este artículo tiene como propósito relatar una experiencia de trabajo con directores de tesis de posgrado (especialmente del nivel doctoral) a partir de un dispositivo de intervención-investigación que se realizó en el Programa de Doctorado en Educación y Comunicación de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España). Se llevó a cabo en el marco de una invitación propuesta por la Dra. Nieves Blanco, coordinadora de dicho programa, en noviembre de 2015.

El dispositivo recupera los aportes teóricos provenientes de una línea de investigación, iniciada desde el año 2008, centrada en una Pedagogía Doctoral. Tiene como finalidad "generar las condiciones" para favorecer el diálogo entre directores de posgrado acerca de la compleja y delicada tarea que supone acompañar el proceso formativo, a largo plazo, de los doctorandos. En este relato, me interesa poner en relieve la voz de los protagonistas como un modo de transmitir sus apreciaciones y puntos de vista, dar visibilidad a su tarea y reconocer la necesidad de crear formalmente espacios institucionales de encuentro e intercambio.

De manera introductoria, considero necesario presentar la noción de "dispositivo de intervención" desde el campo de la formación de adultos que pone hincapié en los aprendizajes relativos al saber y al saber-hacer profesional. Este término va más allá de concebir estrategias y técnicas, a la manera de un diseño de acciones relacionadas entre sí y planificadas de antemano. Supone una organización de prácticas, medios y recursos que apuntan a "crear las condiciones" para que los sujetos participantes del mismo, alcancen determinados propósitos en situaciones concretas. Generalmente, desde este campo, los objetivos responden a fines formativos.

Por su parte, la palabra "intervención", en el marco de un trabajo con sujetos, prácticas e instituciones, encierra algunos sentidos fundamentales: intervenir como un "venir y estar entre", "como posibilidad de transformar y favorecer cambios" y como "consideración de lo que acontece". Específicamente, desde un enfoque psicosocial y en el marco de una institución, "…intervenir supone permitir a las personas moverse, pensar de otra manera, hacerse nuevas preguntas y planear otras relaciones…" (Correa, 2004: 13)

La posibilidad de crear e implementar dispositivos de intervención con una población de estudio a partir de los avances que propone la Pedagogía Doctoral traduce una manera de concebir a la producción teórica en permanente construcción. No se trata de una simple aplicación de resultados investigativos. Por el contrario, el hecho de vincular la intervención y la investigación de manera entramada supone que *"…cada intervención específica presenta el desafío de interrogar certezas teóricas e inventar nuevos diseños de intervención"*. (Fernández y cols. 2005: 13)

De este modo, el trabajo se organiza en un primer apartado en el cual me propongo describir el recorrido de la Pedagogía Doctoral desde las primeras preguntas, las delimitaciones del objeto de estudio, los intercambios con diferentes equipos de investigación y las producciones teóricas elaboradas, fruto de los resultados alcanzados hasta el presente. Luego, relataré el dispositivo de intervención-investigación recuperando la voz de los directores participantes que asisten a a propuesta. Por último, formularé algunas reflexiones finales en torno a nuevas preguntas e hipótesis para continuar este devenir teórico "en permanente construcción".

1. Breve recorrido de la Pedagogía Doctoral desde los inicios.

Desde hace casi unos diez años, comencé a interesarme por la diversidad de problemáticas que se despliegan en torno a la formación doctoral de los sujetos que deciden seguir este nivel de posgrado académico. En ese marco, avancé

paulatinamente hacia la construcción de un escenario de reflexión posible tendiente a dar visibilidad el entramado de **dimensiones de análisis** que atraviesa dicho nivel formativo. Estas dimensiones comprenden diferentes aspectos: personales y subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares (según un programa doctoral determinado), de política educativa del nivel de posgrado y más ampliamente, relativos a los vastos campos disciplinares del conocimiento. Dicho de otro modo, intenté poner en evidencia que el doctorado puede analizarse desde el punto de vista de: los sujetos implicados (los responsables de un programa, el doctorando y las interacciones entre pares, el director de tesis, los profesores que conforman comisiones de admisión, asesoramiento y/o dictan seminarios, los miembros de un jurado), las instituciones y los programas que ofrecen, la política educativa que lo enmarca y los marcos disciplinares que condicionan estilos formativos diversos según las características propias del objeto de conocimiento[i].

Así, formulé algunas primeras preguntas sobre la formación doctoral intentando analizar las condiciones institucionales y los desafíos intelectuales y personales que se ponen en juego de parte del sujeto que transita un determinado programa doctoral[ii]. Específicamente, la noción de **relación con el saber** me ayudó a poner en evidencia la dimensión subjetiva que traduce una experiencia formativa singular a partir de la cual, el sujeto "se autoriza" a crear saberes nuevos argumentando académicamente el proceso de investigación que fundamenta dicha creación. En este sentido, la tesis doctoral no solo expone la investigación realizada sino que también da "testimonio" de los cambios identitarios que atraviesa el doctorando en vistas a convertirse en "autor" de los saberes que produce (Mancovsky, 2009). El análisis de las entrevistas tomadas a estudiantes de doctorado y a doctorados "recientes" dieron cuenta de sus motivaciones a partir de las cuales se aventuran a dicho proyecto, sus temores, las dificultades encontradas y las vicisitudes que atraviesan a lo largo de su experiencia formativa.

Luego, puse hincapié en el estudio de la **relación formativa** entre director de tesis y tesista desde el "mutuo acuerdo" que traduce una supuesta elección entre ambos. Comencé por preguntarme acerca de la naturaleza de ese vínculo intersubjetivo que se despliega en el tiempo y entrama motivaciones, intereses, propósitos, saberes, emociones y sentimientos tanto de parte del sujeto en formación como del director.

Poco a poco, a partir de los resultados de las investigaciones realizadas, basados en entrevistas a directores de programas institucionales, directores de tesis y a doctorandos de distintos contextos institucionales y de universidades de diversos países, fui pensando en la posibilidad de nombrar a ese escenario de reflexión como un incipiente campo dentro de la Pedagogía de la Formación, reconociendo la especificidad del nivel. En este sentido, la expresión **Pedagogía Doctoral** empezó a cobrar identidad en mis trabajos de investigación y en mis intercambios entre colegas. Inicialmente, dicha expresión fue enunciada con todos los recaudos teóricos y hasta con cierto temor personal, sabiendo de las dificultades y las resistencias por otorgar un lugar a la pedagogía en la universidad y sobre todo, animarme a usarla para el nivel de mayor formación académica. Cuando la pedagogía suele ser asociada a lo escolar y a los aprendizajes de la infancia, ¿cómo atreverse a pensarla en el mundo de la formación de adultos y encima, para el ámbito de "la academia"? Al día de hoy, esta expresión sigue siendo rechazada entre algunos grupos de investigadores de pertenencia institucional diversa[iii].

Por otra parte, el intercambio con diferentes equipos de investigación interesados en estos temas afianzó mi interés y a su vez, fue legitimando el hecho de autorizarme a usar la expresión con mayor convicción. Más precisamente, el trabajo entablado con la Dra. M. G. Moreno Bayardo y su equipo de investigadores, en la

Universidad de Guadalajara, sirvió de antecedente a una obra en co-autoría, publicada en el 2015, titulada: *La formación para la investigación en el posgrado*. Dicho trabajo concluye reconociendo el lugar clave de los diversos y variados **aprendizajes** que realiza un sujeto que se forma como investigador. Desde esta afirmación, sostengo la pertinencia de un **abordaje pedagógico** como un espacio de reflexión que indaga cuestiones relativas a dichos procesos de aprendizaje, los acompañamientos formativos necesarios y las condiciones institucionales para que se desarrollen. Más precisamente, identifico como posibles problemáticas "pedagógicas" del nivel doctoral a:

-los saberes que el director pone en juego cuando lleva a cabo su práctica de acompañar un tesista y corregir sus producciones dando cuenta de los aprendizajes alcanzados,

-el posible seguimiento institucional de la relación director de tesis y doctorando,

-el estudio de los casos de los estudiantes que abandonan y no terminan sus tesis,

-las instancias curriculares específicas de formar para la investigación,

-el análisis de las estrategias previstas en un programa institucional dedicadas al intercambio de los avances de las investigaciones (coloquios, ateneos, etc.),

-el estudio sobre el modo en que se llevan a cabo las defensas de tesis (desde la selección y conformación del jurado hasta la instancia de concreción y los posteriores comentarios del sujeto recientemente doctorado), entre otras.

En este contexto, me interesó profundizar el estudio de **la práctica del director de tesis** dado que suele ser una tarea que asume características particulares, a saber:

-se da como algo esperado dentro del conjunto de responsabilidades y tareas docentes en la universidad, reconociéndose muchas veces como una exigencia más, "*algo que te toca*"...

-se ejerce casi sin incumbencia de la institución formadora,

-se "aprende" por el solo hecho de haber pasado por la experiencia de haber sido dirigido, de manera casi "natural", repitiendo el modelo de dirección vivido o intentando hacer todo lo contrario,

Se suman además, otros comentarios informales acerca de la tarea de dirigir, que traducen la necesidad de describirla recuperando el punto de vista de los propios directores: el tiempo que insume, la dedicación, las satisfacciones que produce y las dificultades que van apareciendo en cada relación formativa singular con cada doctorando, los niveles de exigencia, el producir una tesis "de calidad", las incertidumbres acerca de los distintos momentos por los que atraviesa el tesista. Por todos estos motivos, junto con mis propias preguntas personales acerca de mi tarea como directora de tesis y el análisis de mi implicación en dicha actividad, decidí adentrarme en el estudio de la relación formativa entre director de tesis y doctorando desde la perspectiva de los directores. A partir de un trabajo empírico basado en entrevistas en profundidad, pude realizar un intento de clasificación acerca de los

diversos **saberes** que un director despliega en el acompañamiento de un tesista (Mancovsky, 2013). Entre ellos, pude identificar los siguientes:

-Saberes relativos a un *campo científico determinado,* a partir de los cuales, el objeto de investigación acordado entre tesista y director, se corresponde en mayor o en menor medida, con la especialidad y el interés de estudio de este último. Esos saberes se suponen referentes clave de la tarea de dirigir y muchas veces, estructuran los primeros acuerdos que definen la relación formativa.

-Saberes vinculados con las exigencias propias de la *escritura académica* que debe transmitir un director a un doctorando acerca de la especificidad de un género discursivo altamente codificado y a partir de los cuales, lo acompaña en la construcción de un nuevo "posicionamiento enunciativo" vinculado al convertirse paulatinamente en "autor-productor de conocimiento". (Arnoux, E. y otros, 2005).

-Saberes referidos al aprendizaje del *oficio de investigador* que comprenden el conjunto de habilidades cognitivas a desarrollar durante la formación para la investigación del tesista, como lo describe Moreno Bayardo (2015). Dichos saberes dan cuenta de la complejidad de la tarea del director fomentando y a su vez, exigiendo el aprendizaje de estas habilidades por parte del sujeto en formación.

-Saberes relativos al acompañamiento de la *socialización académica* del doctorando. Suponen el manejo y la transmisión de las "reglas de uso" que encierra el aprender a participar en una comunidad científica.

-Saberes "*relacionales*" que ponen en relieve las cuestiones subjetivas y vinculares del acompañamiento y sostienen el proceso de cambio identitario del doctorando. El director despliega este tipo de saberes de manera más o menos intuitiva, lo sepa o no, lo problematice o no, más allá de los resultados logrados.

De esta manera, a partir de las investigaciones realizadas y de los diversos encuentros con colegas investigadores de diferentes universidades en los cuales compartimos preocupaciones comunes acerca de la formación doctoral, ya sea como directora de tesis o como profesora de seminarios de doctorado, comencé a crear y a llevar a cabo distintas **prácticas de intervención - investigación** para problematizar institucionalmente algunos de los temas que fundamentan una Pedagogía Doctoral (Mancovsky, 2014a, 2014b). En el siguiente apartado, me propongo relatar precisamente la implementación de uno de los dispositivos creados, destinado a directores de tesis de posgrado.

2. Un dispositivo de intervención-investigación en el marco de un seminario-taller destinado a directores de tesis

Antes de presentar el dispositivo, considero necesario exponer brevemente algunos aspectos teóricos que encuadran y fundamentan el sentido de la propuesta desde la perspectiva del "análisis de las prácticas profesionales", enmarcada en el campo de la Pedagogía de la Formación.

A modo de introducción y recuperando los usos comunes de la expresión, el análisis de las prácticas comprende la posibilidad de reflexionar sobre "lo que se hace", la propia tarea realizada, los aciertos, las dificultades, los imprevistos que aparecen en el día a día, los saberes que guían las decisiones a tomar y "los trucos" del oficio que se aprenden con el desempeño de una tarea, la "toma de distancia" para poder ver lo sucedido y el grado de satisfacción o insatisfacción de lo realizado, el

"deber ser" y los logros alcanzados. De manera más o menos espontánea, intuitiva y/o consciente, es común encontrar esta instancia de reflexión en el desempeño de una tarea o de un trabajo.

Ahora bien, en el ámbito profesional, bajo la denominación "análisis de las prácticas" se agrupan diversas propuestas que responden a propósitos diferentes. Algunos de ellos pueden estar vinculados con: identificar y explicitar las competencias que sostienen una práctica, querer evaluarla, conformar una herramienta de intervención institucional, seleccionar modelos de "buenas prácticas" para darlos a conocer y difundirlos, capacitar y formar a profesionales, entre otros.

A su vez, el análisis de las prácticas se fundamenta en marcos teóricos diversos que condicionan dichos fines y orientan una implementación específica. Algunos de esos abordajes teóricos son propuestos desde: la didáctica, el psicoanálisis, la psicosociología, la psicología del trabajo y/o la psicología cognitiva. Asimismo, los dispositivos y las propuestas se diseñan y se realizan en muy variados ámbitos como ser los de: la salud, la educación, el trabajo social o la empresa.

Intentando precisar una primera definición, J. Chaim y C. Humbert (2014), ambos psicosociólogos, sostienen que el "análisis de las prácticas" es un método de conocimiento y de formación; no de cura terapéutica. Es un dispositivo de intervención que permite construir saber y saber-hacer sobre la propia manera de ejercer una profesión. Remitirse al término "análisis" no involucra, directamente al abordaje psicoanalítico. El sentido genuino del término se remite a un ejercicio de distinción y de identificación. Básicamente, reafirman los autores, el análisis de las prácticas es un trabajo de reconocimiento, de búsqueda de sentido y de comprensión. Más que una reflexión sobre "lo que se debe hacer" o "lo que se irá a hacer", el análisis de las prácticas se basa sobre "lo hecho" y en la capacidad de reconstruir y hacer de ese análisis, una experiencia con sentido formativo.

Por su parte, una definición que complementa la anterior, la aportan dos autores desde la Pedagogía de la Formación. C. Blanchard-Laville y D. Fablet (1996) definen al análisis de prácticas como: "…una *actividad de formación,* organizada en un marco instituido de formación profesional, inicial o continua, concerniente a profesionales que ejercen oficios (formadores, docentes, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas, médicos, responsables de recursos humanos…) o funciones incluyendo *dimensiones relacionales* importantes, dentro de campos diversificados (de la educación, de lo social, de la empresa…); estableciendo dispositivos en los cuales los sujetos son invitados a *implicarse en el análisis,* es decir a *trabajar en la co-construcción del sentido de sus prácticas*, y/o a mejorar las técnicas profesionales; conduciendo ello a una *elaboración en situación interindividual,* lo más a menudo grupal que se inscribe dentro de cierta duración y requiere la *presencia de un animador*, él mismo, en general, profesional del área de las prácticas analizadas, garante del dispositivo vinculado con referencias teóricas afirmadas"… "(C. Blanchard-Laville y D. Fablet, 1996).

Dentro de este campo de la Pedagogía de la Formación, me interesa subrayar la importancia de construir dispositivos de intervención-investigación que habiliten espacios de encuentro, intercambio y discusión entre colegas que cumplen una misma tarea. La propuesta recupera teóricamente algunos de los rasgos que se derivan del "análisis de las prácticas profesionales". El relato del dispositivo no consiste en la exposición de una simple actividad pedagógica planificada y realizada en un marco institucional determinado sino que, por el contrario, intenta poner en evidencia la necesidad de fomentar el encuentro entre profesores, profesionales que hacen lo misma tarea, tienen las mismas responsabilidades, ponen en juego un conjunto de estrategias, una dedicación y un bagaje de conocimientos en torno a una práctica común: **la dirección de tesis de doctorado**. Si bien es un dispositivo que "interviene"

institucionalmente convocando la participación de un grupo específico de actores institucionales, los directores de tesis, también aspira a hacer avanzar los resultados, siempre transitorios, de la investigación que realizo en torno a una Pedagogía Doctoral desde hace casi una década.

El dispositivo se llevó a cabo en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga en acuerdo con la coordinación del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación. Se lo concibió como un Seminario-taller destinado a directores y directoras de tesis doctorales. Se invitó también, a aquellos y aquellas profesores/as que dirigían trabajos finales de master de las distintas unidades académicas de la Universidad. Llevó por título: "*La complejidad de la relación formativa en la dirección de tesis: tensiones, saberes, retos*". Tuvo una duración estimada de tres horas. Su propósito general fue explicitado del siguiente modo: crear un espacio de intercambio entre profesores que dirigen tesis de posgrado a fin de identificar algunos aspectos relevantes de la tarea, en términos de "apoyo-sostén" y/u "obstáculo-dificultad"**.**

Los ejes temáticos que enmarcaron las consignas de trabajo del Seminario-taller fueron derivados de los resultados de mis investigaciones y se formularon como:

-El aprendizaje del "oficio de investigar": la transformación subjetiva del doctorando que atraviesa este proceso formativo.

-La relación formativa que se construye entre director y doctorando: la inevitable tensión entre la autorización y la autoría.

-Los saberes que se ponen en juego:

- disciplinares,
- relativos a la escritura académica,
- vinculados a la metodología de investigación,
- en relación con la socialización académica y
- relacionales, relativos al "sí mismo" del tesista y del director.

A partir de este programa, se realizó la difusión del seminario-taller en las distintas unidades académicas de la Universidad fijando lugar, día y hora de encuentro.

Asistieron diecisiete directores pertenecientes a las Facultades de: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Empresariales y Ciencias de la Comunicación. Es necesario mencionar que es la primera vez que se organiza una actividad que convoque a los directores de tesis de posgrado al tratamiento y a la discusión de estas temáticas específicas sobre el desempeño de su rol.

Ahora bien, para relatar la puesta en marcha del Seminario-taller con los directores, necesito presentar una de las primeras actividades realizadas en esta semana de trabajo. Los dos primeros días estuvieron dedicados al intercambio con los doctorandos de diferentes programas doctorales de la Universidad. El fundamento de incluir lo trabajado con los doctorandos es que, parte de lo producido en esos encuentros, fue insumo para la discusión en el seminario-taller con los directores.

Específicamente, se invitó a participar a los estudiantes del Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación. Este encuentro llevó por título "*Aprender el oficio de investigador/a. experiencias y saberes en el camino hacia la autonomía intelectual*". Debido a la gran cantidad de participantes que se inscribieron, se acordó desdoblar la actividad en dos días ya que la intención fue trabajar en pequeños grupos y favorecer el intercambio entre pares acerca de cuestiones específicas de su experiencia formativa. Por tal motivo, la misma

propuesta se replicó en dos días consecutivos para dos grupos diferentes de doctorandos. En cada uno de los encuentros, asistieron alrededor de 30 participantes. Es de destacar que, en la segunda jornada, se incluyeron doctorandos de otros programas.

Las consignas de trabajo para cada grupo versaron sobre diferentes ejes temáticos que, a su vez, encerraban una pequeña lista de preguntas disparadoras, a saber:

-1er. grupo: "*Expectativas*": ¿Qué esperás del doctorado? ¿Qué crees que puedes aportar?

-2º grupo: "*La relación formativa con el director*": ¿Qué esperás de tu director o tu directora? ¿Qué expectativas tenés de esa relación?

-3º grupo: "*El sentido de una tesis doctoral*": ¿Qué es una tesis para vos? ¿Por qué hacés una tesis?

-4º grupo: "*Cuestiones personales*": ¿Qué te entusiasma o te anima en este proceso de formación? ¿Qué temores tienes y qué te preocupa?

-5º grupo: "*Intercambios con otros sobre el propio proceso formativo*": ¿Con quién hablas acerca de lo cotidiano de tu estudio? (Tus temores, tus dudas, tus hallazgos, tus aciertos, etc.)

Cada encuentro tuvo una duración de tres horas. En el inicio, se llevó a cabo una primera actividad colectiva estimulando la participación de todos los doctorandos presentes, a partir del análisis de unas imágenes que representaban esculturas de la figura humana en diferentes posiciones y sobre todo, de la cabeza[iv]. Este ejercicio de caldeamiento grupal alentó la toma de la palabra y el pensamiento libre sobre "la propia experiencia de formación doctoral", desde el uso de un recurso artístico.

Luego, se dio la consigna de trabajo en pequeños grupos. En un tercer momento, se realizó la puesta en común donde se socializaron las respuestas.

Las opiniones y las apreciaciones compartidas en los pequeños grupos fueron recogidos por escrito, respetando el anonimato y formaron parte del material inicial que abrió el debate y la participación en el seminario-taller con los directores.

Seleccioné algunas de esas valiosas intervenciones de los doctorandos para introducir la problemática sobre la "relación formativa entre director y tesista" desde las expectativas de este último, a saber:

-"*El director debe tener un compromiso con la formación del doctorando, no solo con la adquisición o el logro de los resultados en la investigación*".

-"*¿Debe existir complicidad y apoyo de parte de tu director?*"

-"*El director es un punto de contacto con la comunidad investigadora, una guía de aprendizaje, una ayuda para la superación de los bloqueos, un activador del pensamiento*".

-"*Es una relación muy cercana, muy amiga".*

-"*La comunicación debe ser buena. No es tanto verse todos los días sino tener una comunicación fluida. Tener acceso a la directora…*"

-"*El director te indica por donde debes ir pero la última palabra la tengo siempre yo. Al final, decido yo*".

-"*El director te ayuda a acotar, a centrarte en un tema*".

-"*El director debe creer en tí. Que vea en tí ese futuro investigador que queréis llegar a ser, a investigar como una forma de vida*".

-"*Yo también tengo que creer en el director*".

-"*El director debe querer compartir experiencias contigo, dedicarte tiempo*".

-"*Es importante que el director se entusiasme con tu tema, que no le sea indiferente*".

-"*A mí me interesa tener solo una relación académica, no personal, con mi director*".

-"*Espero compromiso de parte de mi director. A veces, están sobrecargados de tarea y lo que para nosotros es una prioridad como un encuentro o responder un correo, para ellos, no*".

-"*Espero reconocimiento y confrontación de ideas diferentes*".

-"*Espero claridad de objetivos y llegar a un consenso*".

Resulta interesante observar cómo las opiniones de los doctorandos sobre la tarea del director dejan entrever los supuestos saberes que éste pone en juego en torno a: lo disciplinar relativo al objeto de investigación, la socialización académica y la participación en una comunidad científica, el aprender el oficio de la investigación y el cuidado del vínculo (por ejemplo: la confianza, el estilo comunicacional, la frecuencia, la conquista de autonomía, entre otras preocupaciones abordadas por los doctorandos).

En el cierre de la puesta en común con los doctorandos, puse hincapié en pensar estas cuestiones como "puntos extremos de posibles tensiones" que caracterizan a toda relación formativa: ¿confianza-desconfianza, dependencia-autonomía, cercanía-distancia, relación académica-relación amiga, reconocimiento-indiferencia, dedicación-ausencia? Llegamos a concebir conjuntamente a la relación formativa como un proceso que se construye en el largo plazo con el director y que atraviesa distintas etapas en relación con "los aprendizajes" que supone la puesta en marcha de una investigación y la escritura respectiva de la tesis. Pudimos tematizar que, en el transcurrir de ese proceso, el doctorando experimenta cambios intelectuales en su manera de pensar, argumentar, estudiar, abordar el trabajo empírico, escribir, sistematizar lecturas e ideas propias, etc. que conllevan a su vez, a cambios identitarios significativos.

Con todo este material producido por los doctorandos en los pequeños grupos, recogido y ordenado, inicié el intercambio con los directores de tesis en el Seminario-taller. La intención fue retomar las opiniones dadas por estudiantes para ser analizadas desde el punto de vista de los directores, consideradas como "disparadoras de la discusión".

Comencé el encuentro contándoles a los participantes las actividades realizadas con los doctorandos. Especialmente, me detuve en compartir con ellos las opiniones dadas en los pequeños grupos sobre los distintos ejes temáticos. Los directores se mostraron sumamente sorprendidos al escuchar estas apreciaciones y se dispusieron al debate, planteando sus acuerdos y sus desacuerdos a partir de lo que más les llamó la atención. Así, fueron expresando sus propias reflexiones que intentaré transmitir en esta breve recopilación, a partir de mis registros escritos, elaborados a medida que transcurría el intercambio colectivo:

-"*Orientar es un proceso muy, muy importante y requiere mucha dedicación. Para mí, es un trabajo muy intenso. Construir un objeto de estudio, trabajarlo, pulirlo… lleva mucho acompañamiento cara a cara… por lo menos en los comienzos, lleva mucho tiempo*".

-"*Yo parto por identificar un interés de parte del estudiante, un compromiso… Sobre eso, armamos un contrato inicial y yo planteo mi exigencia*…"

-"La *responsabilidad final debe recaer en el doctorando*…"

-"*Es difícil dar autonomía a alguien que no está haciendo las cosas como debe*…"

-"*Yo creo que hay que hacerse una pregunta central, de fondo: ¿por qué queremos dirigir tesis?*"

-"*¿Necesitamos mano de obra o tenemos, reconocemos un alumno bueno y queremos sacarlo mejor*?"

-"*¿Qué tengo yo para ofrecer*?"

-"*No es fácil acompañar un proceso de superación personal y profesional que tiene que venir desde la decisión de cada uno*"…

-"*Dirigir, a veces, es una carga… Puede ser visto como algo negativo*…"

-"*Algunos aceptan doctorandos y no se hacen cargo. Se sienten superados en el número de los tesistas que dirigen…*"

-*"Hay tesistas que solo quieren de uno, el acuerdo inicial y la firma final para presentar la tesis. No todos están dispuestos a construir una relación y dejarse orientar…"*

-*"Con cada tesista es una relación nueva. Te puede ir bien… como no tanto…"*

-*"Es agotadora la instancia de corrección de borradores y más, si ya hay una fecha establecida de presentación de tesis…"*

-*"Da mucha satisfacción ver el proceso de un tesista que aprende a argumentar bien sus decisiones"…*

Así como en la puesta en común con los doctorandos aparecieron las expectativas puestas sobre "los supuestos saberes" de un director, en estas

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

intervenciones recopiladas de los directores surge como relevante la necesidad de "pensarse haciendo", hablar sobre "lo que uno hace cuando dirige". Estas opiniones contienen, de manera explícita o implícita, las sensaciones que ellos mismos perciben en torno a ese hacer. Algunas palabras que resuenan en este registro de lo sensible son: satisfacción, agotamiento, carga, dificultad, intensidad, incertidumbre, entre otros. También, de manera menos explícita, puede sentirse cierto malestar o enojo.

Me resulta sumamente significativo que en el intercambio entre colegas haya aparecido la pregunta acerca del sentido sobre la tarea de dirigir: *el por qué*. También, en estas opiniones, aparecen evidenciadas "las tensiones" de la relación formativa entre la responsabilidad de uno y/o de otro, la dedicación y el compromiso, como en los intercambios entre doctorandos.

Hay un tema clave de la relación formativa que aparece sin ser abordado en profundidad y que pongo en evidencia a partir de haber implementado este dispositivo con directores. El mismo alude a la referencia permanente al "tiempo" como factor clave para encuadrar la tarea de director: la dedicación, la diversas de tareas que realiza como la corrección de borradores, la frecuencia de los encuentros, la presión de los plazos de entrega, etc.

Este dispositivo de intervención permitió recuperar las voces de los directores que se animan a revisarse y pensar sobre: en qué consiste su tarea, qué tienen para "dar", cuáles son sus motivaciones para dirigir, qué expectativas tienen del trabajo que realizan y los sentimientos que afloran a lo largo del acompañamiento. Si bien algunas opiniones estuvieron más centradas en "el afuera", en poner la exigencia en lo que "el doctorando puede o debe hacer", otras intervenciones se dispusieron a "trabajar sobre sí mismos", a verse y a interrogarse.

En síntesis, las opiniones recogidas me resultan sumamente relevantes para argumentar a favor de crear dispositivos de intervención que alienten la posibilidad de revisar y comprender los sentidos que construyen los directores acerca de la tarea que realizan. Dichas opiniones han dado lugar a vislumbrar aspectos facilitadores u obstaculizadores de la tarea, como se formuló en el propósito general de la propuesta. Específicamente, en relación a las dificultades que aparecen, sostengo que el hecho de poder enunciarlas identificando las limitaciones y los condicionantes frente a una situación dada y pensada junto con otros, ayuda a la búsqueda de posibles alternativas y soluciones. Los dispositivos de intervención aspiran precisamente a eso.

Por último, es de destacar que los comentarios finales de los directores de tesis acerca del encuentro compartido pusieron de manifiesto la necesidad de fomentar y facilitar regularmente espacios institucionales para debatir y analizar, junto con otros, los aciertos y las dificultades propias de quienes ejercen la práctica de dirigir.

3. A modo de reflexión final

En principio, la evaluación del dispositivo implementado tiene que ver con la posibilidad de "*crear las condiciones*" para que los directores piensen y se piensen juntos. Más precisamente, las consignas previstas han tratado de intervenir sobre una práctica "naturalizada" y poco "compartida" entre los directores de tesis. Práctica que suele describir un trabajo prolongado en el tiempo, en soledad, más allá del encuadre de la relación formativa con el tesista. Práctica que muchas veces suele ser vivida desde la satisfacción y el agrado pero también, desde el agobio, el malestar o el "no saber directamente qué hacer".

A partir del análisis del dispositivo de intervención realizado, observo un vínculo directo con la investigación al pensarlo como una propuesta que retroalimenta al objeto de estudio centrado en: el director de tesis y los saberes que pone en juego en la relación formativa con el doctorando. Me resulta valioso plantear esta complementariedad: cómo la intervención ofrece un material empírico para ser

analizado desde la investigación y a la inversa. Esta evidencia me permite fundamentar la necesidad de crear y diseñar otros dispositivos de intervención que fomenten el intercambio sobre "el análisis de la práctica de dirigir" con directores de tesis. Sería deseable instalar dispositivos permanentes que aseguren las condiciones institucionales para el encuentro en un tiempo-espacio regular, a partir de un estilo de coordinación singular. Un programa doctoral podría ofrecer esta posibilidad, instalando un dispositivo de análisis de las prácticas de dirección de manera estable. Seguramente, el trabajo colectivo de los directores, en esta línea, redundará en relaciones formativas más productivas y "flexibles" con los doctorandos. Esto a su vez, podría mejorar el índice de terminalidad de las tesis.

De esta manera, tanto la **investigación** como la **intervención** podrían entramarse con un espacio institucional de **formación** continua de los directores de tesis. Una formación que permita intercambiar con otros colegas las preguntas, las dudas, los aciertos, los imprevistos que aparecen en la práctica de dirigir. Una formación que fomente el construir colectivamente saber y saber-hacer sobre dicha práctica. Una formación que acompañe un cuestionamiento sobre sí mismo, sobre sus motivaciones y la tensión autoridad-autonomía que siempre se manifiesta en toda relación formativa.

Por último, la posibilidad de diseñar y llevar a cabo institucionalmente dispositivos de intervención-investigación-formación requiere de un estilo de coordinación que encuadre un trabajo cuidadoso. Dicha coordinación se aleja de una actitud crítica y prescriptiva que va en desmedro de la confianza necesaria para reducir las resistencias iniciales de los participantes que suele provocar una propuesta de esta naturaleza. Este estilo, también, supone una disposición a incluir "lo que acontece" en el intercambio entre colegas. Desarrolla una atención particular a los vínculos entre los participantes respetando la singularidad y la capacidad de transformación y de aprendizaje de cada uno. Además, despliega una escucha atenta y cualitativamente paciente. Asimismo, la coordinación de un dispositivo de análisis de prácticas incluye una consideración hacia los aspectos afectivos, conscientes e inconscientes, que influyen en interacciones de los actores involucrados en la propuesta. Por último, exige un trabajo imprescindible con la propia implicación de parte de la coordinación del dispositivo. Este análisis no responde a un fin terapéutico. Más bien, apunta a una reflexión subjetiva y ético-política desde el conocimiento de sí mismo que desnaturaliza supuestos, creencias y prejuicios. Todos estos rasgos de la coordinación pueden situarse dentro del *enfoque clínico en las ciencias sociales* (Mancovsky, V. 2011).

Considero, finalmente que la posibilidad de llevar adelante esta propuesta centrada en el análisis de las prácticas de los directores de tesis desde un enfoque clínico habilita un modo de disponerse al trabajo con el otro que puede redundar en un enriquecimiento de la relación formativa que el director entabla con cada doctorando. Probablemente, la posibilidad de vivenciar las cualidades de la "modalidad clínica" de la coordinación, a partir de la participación del director en el dispositivo, podría redundar en su propio estilo de dirección que despliega en la relación formativa con cada doctorando. Esta afirmación se convierte en una valiosa y sugerente hipótesis a seguir indagando en nuevas investigaciones.

Bibliografía

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1996) *L`analyse des pratiques professionnelles.* Paris. L`Harmattan.

Beillerot, J. (1996) *La formación de formadores*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras.

Correa, A. (2004) « Apertura del Seminario: La intervención psicosocial", En: *Cuadernos del Campo Psicosocial*, Nº. 2. Universidad Nacional de Córdoba.

Chaim, J. et Humbert, C. (2014) *Dispositifs d`analyse des pratiques et d`intervention*. Paris. L`Harmattan.

De la Fare, M. y Lenz, S. (2012) *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.

Fernández, A. "Los asedios a la imaginación" Nota publicada en el Diario Página 12. 24 de marzo, del 2000. Buenos Aires. Argentina.

Mancovsky, V. (2009). "¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral". En: *Revista Argentina de Educación* Superior. Nº 1. Noviembre, 2009. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Edición digital: www.untref.edu.ar/raes

Mancovsky, V. (2013). "La dirección de tesis de doctorado: Tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa". En: *Revista Argentina de Educación* Superior. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. N° 6. Mayo, 2013. Edición digital: http://www.raes.org.ar/revistas/raes6_conf5.pdf

Mancovsky, V. (2014a) - « Traces d´une relation formative » En Revue CLIOPSY **(**Clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation) N° 12. octobre, 2014. Version digital: http://www.revuecliopsy.fr/n-12-octobre-2014/

Mancovsky, V. (2014b) "*Un director de tesis se va haciendo, no se forma de antemano… La dirección no se aprende de la noche a la mañana*… Reflexiones en torno a la relación formativa entre director de tesis y tesista en el nivel del doctorado". Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Pedagógica, la Universidad de Barcelona (España).

Mancovsky, V. y moreno Bayardo, M. G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado.* Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

Notas:

[i] Es necesario aclarar que todo nivel educativo puede ser leído desde este entramado de dimensiones de análisis. Lo particularmente relevante del doctorado es su modo de haber sido creado e institucionalizado a partir de la Ley de Educación Superior de 1995. Varios autores describen y señalan su funcionamiento como un "microcosmos", por fuera mismo de la lógica institucional y normativa del nivel universitario. Los valiosos aportes de M. de la Fare y S. Lenz (2012) describen detalladamente esta "marca de nacimiento" dentro de la problemática del posgrado en la Argentina desde la creación de dicha ley.

[ii] Las investigaciones que dirigí sobre esta temática comprendieron dos etapas: en el período 2010-2011, el proyecto se tituló *Hacia una Pedagogía de la Formación doctoral: un estudio de caso*. En el 2012-2013, la investigación llevó por título: *Pedagogía de la Formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos*. Ambos fueron encuadrados en la programación de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En el primer trabajo, el grupo de investigación estuvo constituido por Bettina Checchia, Mirta Fabris y Lucas Krotsch. Los dos últimos integrantes dejaron de participar en el segundo período de trabajo.

Entre el período 2014-2015, realicé y dirigí otro proyecto con un nuevo equipo de investigadores interesados en el estudio de las tutorías de grado y de posgrado. Llevó por título: *Las representaciones sociales del tutor universitario: un enfoque interdisciplinario desde la sociología, la psicología y la pedagogía*. El mismo fue concretado en el marco del Programa de Investigaciones de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Lanús. El equipo estuvo conformado por Esteban Pintos Andadre y María Isabel Boniscontro. Contó con la colaboración de dos profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (Uruguay). Parte del trabajo empírico fue realizado con directores de tesis de esta institución.

Actualmente, continúo en la dirección de un nuevo proyecto con un grupo de colegas investigadoras de la UNTREF: Cristina Tommasi, Trinidad Cocha y Gabriela Furlan. El proyecto se titula: "*Estudio de las interacciones formativas de los tesistas en el marco de una Pedagogía Doctoral*" y se encuadra en la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de dicha universidad.

[iii] Como contrapunto, J. Beillerot, un reconocido especialista francés que enriqueció el campo de la Pedagogía de la Formación con importantes aportes e investigaciones, plantea una sugerente reflexión para analizar la cualidad de lo político en el debate de la pedagogía en la universidad. Este autor afirma: "… el problema de enseñar o formar tiene una dimensión política muy fuerte. Tengo la costumbre de decir que la pedagogía, es decir ese arte que consiste en ayudar al sujeto a aprender, es necesario y útil si se piensa en términos de democracia". (Beillerot, 1996: 21). Considero que, en los tiempos que corren, sería interesante avanzar con este posicionamiento a favor de la pedagogía desde el planteo democrático de la formación universitaria de grado y de posgrado.

[iv] Las imágenes presentadas forman parte de la serie de esculturas de Leo Vinci, escultor argentino, que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Lanús, bajo el nombre de "*Cien creadores para miles de amaneceres*" en el Espacio de Arte de esa institución en abril, 2010.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. –pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

"SE APRENDE HACIENDO". EXPERIENCIAS, SABERES Y FORMAS DE TRANSMISIÓN EN LA PESCA Y LA ALBAÑILERÍA. ESTUDIO CUALITATIVO EN EL NEA ARGENTINO

"YOU LEARN BY DOING" PRACTICES, KNOWLEDGE AND FORMS OF TRANSMISSION IN FISHING AND MASONRY. QUALITATIVE STUDY IN NORTH-EASTERN ARGENTINA

Mg. Nidia Piñeiro [1] - Mg. Silvia Noemí Sánchez[2] - Agostina Florencia Serial[3]

Fecha de recepción: 16-08-2016

Fecha de aceptación y versión final: 18-10-2016

Resumen: El propósito del trabajo es analizar las experiencias, los saberes y sus formas de transmisión en dos grupos de trabajadores manuales, pescadores y albañiles. Abordar este tema es importante por cuanto contribuye a dilucidar lo que aportan estas comunidades de oficio a la incorporación de conocimientos en ámbitos no formales de aprendizaje. La propuesta es visibilizar y jerarquizar un espacio no reconocido habitualmente por los estudios académicos: el oficio como un ámbito donde se aprende y validan saberes.
Para el estudio se hizo una selección intencional de casos. Pescadores y albañiles fueron observados y entrevistados en sus contextos laborales. Los primeros constituyen un grupo de pescadores de agua dulce cuya labor es ejercida en las riberas chaqueña y correntina del Río Paraná. Los segundos son un grupo de oficiales albañiles de larga trayectoria en el oficio residentes en Pcia. Roque Sáenz Peña, Chaco.
La descripción y comparación de los modos de aprendizaje y transmisión de los saberes en ambos grupos no solo permite una sistematización de información que puede ser insumo para decisiones de política curricular y de organización de contenidos en modalidades como la educación para jóvenes y adultos así como la formación profesional, sino que también es un aporte sumamente valioso en el reconocimiento de las mediaciones culturales en los procesos de transmisión.

Palabras clave: Pesca, Albañilería, Aprendizaje, Transmisión, Estudio Cualitativo

Abstract: The purpose of this papper is to analyze the experiences, knowledge and their forms of transmission in two groups of manual workers, fishermen and masons. This issue is important because it helps to elucidate what this office communities contribute to the incorporation of knowledge in non-formal

[1] Instituto de Investigaciones en Educación. Fac. Humanidades. UNNE. Magíster y Especialista en Desarrollo Social por la FH, UNNE. Profesora en Letras por la misma institución. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Misiones -UNaM-. Docente Regular responsable de la Cátedra Introducción a las Ciencias Sociales. Coordinadora del Grupo de Investigación y Desarrollo "Estudios Socioculturales del NEA". Miembro académico de la Red WATERLAT-GOBACIT. Domicilio: Dónovan 1550; Dpto 01, "B". Resistencia, Chaco. Tel: 0362 4 4571850. Correo electrónico: nidiapi@yahoo.com

[2] Facultad de Arte, Diseño y Ciencias de la Cultura -FADyCC-UNNE. Licenciada en Letras por UNNE, Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes -UNQ-. Doctoranda en la misma mención e institución. Profesora adjunta de la cátedra Comunicación intercultural y ciudadanía en FADyCC-UNNE. Integra proyectos como investigadora en Universidad Nacional del Chaco Austral -UNCAus- y UNNE. Domicilio: San Lorenzo 1364, Barrio Yapeyú, Sáenz Peña, Chaco. Tel: 0364 4420085. Correo electrónico: silvi_060378@hotmail.com

[3] Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades -FH-. (Universidad Nacional del Nordeste –UNNE-. Alumna avanzada del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FH-UNNE. Integrante del PI "El Río Paraná como escenario de conflicto. Actividades productivas, territorialidades y sujetos en las riberas de la Región Nordeste después del 2000" (2015-2018). Miembro estudiante de WATERLAT-GOBACIT, Red Latinoamérica dedicada al estudio de problemas hídricos desde una perspectiva sociológica. Domicilio: Av. Edison 1598. Tel: 4573282. Correo electrónico: agostina.serial@hotmail.com

learning environments. The proposal is to make visible and rank a space which is not recognized usually by academic studies: the trade as a field where is learn and validate knowledge.
For the study was a deliberate cases selection. Fishermen and masons were observed and interviewed in their working contexts. The first constitute a group of fishermen of sweet water whose work is develop in both Chaco and Corrientes banks of the Paraná river. The seconds are a official masons group with long trajectory in the craft whom reside in Pcia. Roque Sáenz Peña, Chaco.
The description and comparison of them learning modes and them knowledge transmission in both groups not only allows an information systematization that can be input for curriculum politics decisions and in contents organization in modalities as the young and adults education as well for the professional training, but also is a extremely valuable contribution in the recognition of them cultural mediations in them transmission processes.

Key words: Fishing, Masonry, Learning, Transmission, Qualitative Study

1. Introducción

En este artículo se relacionan algunos resultados de dos investigaciones cualitativas recientes. Por un lado, "El rol de la mujer en la producción y formas organizacionales ligadas a la actividad pesquera. Un estudio comparativo en las riberas chaqueña y correntina del Río Paraná" que se realizó en el marco de una beca de pre grado de la Secretaría General de Ciencia y Técnica –SGCyT- UNNE[i]. Y por otro, los resultados de una investigación mediante estudio de casos que se realizó para la tesis "Las matemáticas en el trabajo manual de costureras y albañiles. La comunicación y el aprendizaje en ámbitos informales"[ii].



Imágenes 1 y 2: República Argentina, Provincias de Chaco y Corrientes. Localización de los casos. Fuentes Google Earth 2016 y reelaboración propia.

En el caso de los pescadores el trabajo de campo se realizó entre junio de 2014 y septiembre de 2016 en la Localidad de Bella Vista, Corrientes, y en el Barrio San Pedro Pescador, Chaco. Con el grupo de albañiles el estudio en campo tuvo lugar entre junio y noviembre de 2014 en Pcia. Roque Sáenz Peña, Chaco.

Luego de algunos encuentros mantenidos en el Grupo de Estudios Culturales del Nor-Este Argentino -NEA- en 2015 y 2016 encontramos una serie de semejanzas en las formas de transmisión de conocimiento en espacios de *educación no formal* (Sirvent, 2006) y nos propusimos revisitar las notas de campo, entrevistas y resultados en torno a esos dos asuntos. Adoptamos el enfoque general que considera la educación no formal como *"aquella que tiene lugar en el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen hasta*

que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus niveles educativos" (Sirvent, 2006:3) y estructuramos la recuperación de datos en dos ejes: aprendizaje y transmisión de conocimientos en ambos contextos de trabajo. Luego hicimos una comparación teniendo en cuenta semejanzas y diferencias e intentamos sacar conclusiones vinculadas al ejercicio de la profesión docente de cara a revisar los modos de validación de saberes que ocurren fuera de las instituciones educativas en nuestra región y que consideramos valiosos, complejos y significativos para nuestros casos bajo estudio pero también, para otros casos donde las condiciones son similares.

Hallamos algunas coincidencias tales como la temprana edad de las personas al momento de su incorporación al mundo del trabajo y la salida del sistema de educación formal; la experiencia como mediadora principal de aprendizajes; la naturaleza colaborativa en la transmisión de conocimientos; la alta especialización en sus oficios; la jerarquización del oficio por el saber; el valor de estar con otros que saben más y la legitimación de los saberes por parte de estos expertos.

En una síntesis de las diferencias entre ambos grupos se destacan la transmisión familiar del oficio como privilegiada en el caso de los pescadores y débilmente condicionante en el caso de los albañiles. La configuración territorial de las pesquerías como una constante que no se ve en los de la albañilería. El funcionamiento de economías de baja escala en torno a roles y funciones definidos para cada miembro del grupo en las pesquerías pero que está ausente en las familias de albañiles. Por último, en la pesquería no existe la figura del patrón o encargado, sino del colega propietario. Las mujeres participan de variadas maneras en el sostenimiento de las pesquerías mientras que en la albañilería su rol no remite a su participación en el oficio.

2. Definiciones conceptuales y decisiones metodológicas

2.1. La comunicación y el aprendizaje en ámbitos no formales

La sociedad no sólo existe por la transmisión y la comunicación, sino en la transmisión y en la comunicación. "Comunicación", "comunidad" y "común" tienen la misma raíz etimológica, la "comunidad" implica la "comunicación" de algo que es "común" (Dewey, 1957).

Nassif (1986) afirma que "la sociedad es, de alguna manera, un fenómeno pedagógico" ya que su carácter no reside en la adición de sus miembros, sino en su relación o comunicación.

Martín-Barbero (1993) desde el campo de los estudios en comunicación al desplazar el eje de los medios a las mediaciones se pregunta por cuáles son los modos con los que los sujetos resuelven o producen sentidos a sus vidas cotidianas, qué modos de apropiación y de articulación de la cultura, cuál es el modo en que se comunica, se transmite y se construye el conocimiento. Estas preguntas implican el reconocimiento de la enorme importancia que tienen las mediaciones culturales en el proceso de la transmisión de saberes.

En los procesos de recepción, la oralidad es una dimensión fundamental, una matriz constitutiva de la experiencia cotidiana desde la que las mayorías se incorporan y apropian de la modernidad (Martín Barbero, 2002).

La cuestión de la transmisión "se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural" (Frigerio, 2004, 9).

Para diversos autores (Cornu, 2004; Carli, 2006; Debray, 2007) el análisis de los procesos sociales de transmisión cultural remite centralmente a la noción de tiempo y a la cuestión de lazo social entre las generaciones.

Las instituciones, "una pizca de inmortalidad entre la gente de paso que somos" (Debray, 2007, 8) como organizadores de los procesos de transmisión cultural, poseen tres rasgos: son prescriptivas, exclusivas y desiguales. Prescriptivas, porque tienen principios y reglas, la toma de palabra se hace allí "de manera autorizada, actuando y hablando por la legitimidad que les da la pertenencia a esa lógica". Exclusivas porque se efectúa en comunidad, en cuanto cuadro colectivo y no todo el mundo puede formar parte de dicha comunidad, hay ciertas condiciones de entrada y permanencia. Son desiguales, disimétricas y jerárquicas como lo es la relación padre-hijo, profesor-alumno (Debray, op. cit, 9).

Del mismo modo que la transmisión habilita la continuidad del tiempo también supone la presencia y posibilidad de la disrupción. Carli (2006) plantea la tensión entre traspaso y apropiación, entre tradición y creación, esto es, el contacto con la herencia implica un proceso de apropiación singular, de re-creación a partir de las coordenadas espacio temporales del nuevo sujeto. De allí que Debray (op. cit.) hable de la naturaleza militante y sufriente de toda transmisión, en tanto imaginario de continuidad de las generaciones hacia el futuro aun a sabiendas de que sus contenidos y formas están sujetos a reinvención por las nuevas generaciones.

Los casos que analizamos en este artículo intentan recuperar la transmisión de conocimientos en ámbitos laborales caracterizados por la prevalencia de la oralidad sobre la escritura, el trabajo cooperativo sobre el individual, la pertenencia a una comunidad laboral sobre la formación en instituciones educativas.

Otro aspecto que explotamos es la relación de los adultos y los jóvenes en la producción- reproducción de la vida social y laboral. Entendemos que este contexto es privilegiado para observar las experiencias de aprendizajes y las prácticas de filiación utilizadas que se generan en el grupo. La comunidad laboral como contexto es un aspecto central para la comprensión del aprendizaje como *hacer*, como *experiencia,* como *afiliación,* y como *devenir de la identidad* (Wenger, 1998, 22-23).

La importancia de la cultura en la construcción de conocimiento no es algo exclusivo de estos grupos. Pero, aun cuando en estas comunidades se alcanza un alto grado de especialización laboral y un tipo específico de sociabilidad creemos que no han recibido suficiente atención por parte de los estudios que investigan la educación en espacios no formales.

2.2. Diseño metodológico

Como ya adelantamos el que presentamos es un estudio de corte cualitativo. Las técnicas utilizadas fueron observación participante y entrevistas en profundidad. Las observaciones sirvieron para describir los modos en que los trabajadores aplican sus saberes, cómo los valoran y transmiten. Las entrevistas, por su parte, estuvieron orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen las personas sobre sus experiencias. No fueron intercambios formales, sino que se planteó un guion sobre los temas de sendas investigaciones: las trayectorias laborales, el ingreso en el oficio, el aprendizaje, las formas de interacción con pares, las familias, entre otros. A estos tópicos se fueron agregando otros en función de la necesidad de la conversación.

La *muestra teórica* (Glaser y Strauss, 1967) se conformó con la selección de dos albañiles y cuatro pescadores[iii] con el objetivo de identificar saberes, explicitar sus modos de transmisión y establecer comparaciones entre ambos grupos.

La comunidad de pescadores de la ribera correntina de Bella Vista, cuenta con alrededor de 150 embarcaciones que son las fuentes de trabajo para las familias que viven a orillas del Río Paraná dedicadas a la actividad. En el caso del Barrio San

Pedro Pescador, en Chaco, trabajan alrededor de 200 adultos. Aunque los miembros conviven y colaboran desde pequeños en las tareas productivas de la familia, la pesca es considerada un oficio activo cuando éstos se independizan, ya sea adquiriendo su propia embarcación o asociándose con otros colegas propietarios de equipos para ganarse la vida aportando el esfuerzo de pesca. Para este caso se seleccionaron trabajadores de distintas edades radicados en Chaco y Corrientes. Las entrevistas se realizaron en sus lugares de trabajo y en sus domicilios.

Los albañiles seleccionados son trabajadores con más de 30 años de experiencia en el oficio. Las entrevistas se concertaron en sus hogares y en las obras de construcción donde trabajaban, esto último fue posible porque ambos dirigían sus obras y a un grupo de dependientes a cargo lo que permitió que pudieran transmitir sus experiencias sin notorias interrupciones.

2.3. Acerca de los entrevistados

El primer albañil (en adelante, A. A.) de 76 años se había retirado formalmente del oficio al momento de este estudio aunque seguía realizando trabajos para su familia y allegados. Es hijo de una familia de peones rurales que posteriormente se trasladó a Sáenz Peña. Cursó sus estudios primarios en esta ciudad y a los 17 años se trasladó a Buenos Aires en búsqueda de mejores oportunidades. Allí se inició en la albañilería ascendiendo rápidamente en la jerarquía específica del oficio. Tras 5 años en Buenos Aires retornó a su ciudad de origen donde ejerció la profesión por más de 40 años. Los encuentros con él se concertaron en la vivienda que construía para uno de sus hijos.

El segundo trabajador en albañilería (en adelante A. B.) de 55 años pertenecía a una familia humilde de trabajadores rurales. Concluyó sus estudios primarios en la Escuela N° 506 de Sáenz Peña. Recuerda que desde niño trabajó ayudando a su padre en una ladrillería (cortando adobe, acarreando y rompiendo cascotes, pisando tierra iv y también en la cosecha de algodón. Se inició en la albañilería a los 15 años cuando unos amigos le propusieron trabajo en el cementerio local. En 1984 ingresó como albañil en la Municipalidad, donde actualmente se desempeña por la mañana; por las tardes trabaja en forma independiente dirigiendo a un grupo acotado de dependientes.

El primer pescador entrevistado en Bella Vista (en adelante P. A.) tiene 30 años. Comenzó a "entreverarse" con los mayores, expertos en la actividad a los 10. Se independizó a los 20, cuando se casó con una mujer, también de la orilla y se trasladó a una casa aparte. Tiene tres hijas. Considera que su trabajo es digno y suficiente para sostener a la familia.

El segundo entrevistado (en adelante P. B) es un hombre de 66 años. Es uno de los pescadores más experimentados de la zona. Llegó a Bella Vista en el año 1983 buscando oportunidades para su oficio después de una gran inundación en la ribera chaqueña. Ahora ya está jubilado pero es un formador indiscutido para los jóvenes que se inician. Su mujer se dedica a la venta de pescado; sus hijos, ya mayores, son todos pescadores.

El tercer pescador (en adelante, P. C.) tiene 46 años. Al momento de la elaboración de este artículo, hacía un año que se fue a vivir a Santa Lucía (Corrientes), pero por muchos años vivió en Bella Vista. Él y su hijo mayor lograron complementar actividades ligadas a la pesca con la carpintería especializada en la construcción de embarcaciones.

El cuarto pescador (en adelante, P. D.) tiene 41 años. Nació en Puerto Antequeras y se trasladó con sus padres, hermanos y tíos al Obrador del Puente General Manuel Belgrano, (luego conocido como San Pedro Pescador) en 1983, año de la gran inundación en el Chaco. Es hijo y nieto de pescadores. Desde los 9 años

comenzó en la actividad haciendo "la faena"[v] o pescando entre las canoas bajo la supervisión de los mayores. Se independizó a los 17 años, después de abandonar en cuarto año sus estudios secundarios en la EPET N° 2 de Barranqueras, y optar por la pesca como modo de ganarse la vida. Tiene tres hijos.

3. "Se aprende haciendo" en el río y en las obras

3.1. Acerca de la pesquería en el Río Paraná

Para identificar las modalidades de transmisión de valores y saberes ligados al oficio del pescador artesanal, comercial o capturador del Paraná, cabe tener en cuenta algunas características que comparten con sus colegas de otras partes de América Latina (Alcalá Moya, 1995 y 2012; Alegre, 2012; Mc Goodwin, 2002;) y que se corresponden con la siguiente descripción: elaboran sus propias artes de captura (técnicas y herramientas); el conocimiento y las prácticas de pesca forman parte de la cultura de la comunidad a la que pertenecen; su identidad personal y grupal están vinculadas fuertemente a los ecosistemas en los que viven; la organización social y económica de su comunidad está determinada por las especies que extraen, las artes y herramientas pesqueras que emplean; su trabajo es raramente considerado como un trabajo a pesar del manejo intensivo de conocimiento que implica.

La pesca con mallones que se practica en las riberas del Río Paraná aledañas a las capitales chaqueña y correntina, constituye, a nuestro entender, uno de los casos de *comunidades de oficio* (Alcalá Moya, 2012) cuya formación se basa, principalmente, en las relaciones de trabajo y las relaciones matrimoniales.

Los saberes específicos del oficio de pescador pueden relacionarse con lo que Berkes y otros (2000) denomina *conocimiento ecológico tradicional*, haciendo referencia a componentes básicos del conocimiento propio de grupos de una cultura dada. "*[…] un cuerpo acumulativo de conocimiento, práctica y creencias que ha evolucionado mediante procesos adaptativos y que pasó a través de las generaciones por la transmisión cultural, sobre la relación de seres humanos entre sí y con su ambiente. Es decir, es acumulativo y dinámico, construido en la experiencia y adaptado a los cambios [...]"* (Berkes, op. cit., 1252).

Esta forma de conocimiento se produce de manera colaborativa, a través de la experiencia y por medio de la transmisión cultural de generaciones mayores a generaciones menores.

Otro rasgo de los miembros de este oficio ribereño es que se aglutinan cerca de los embarcaderos formando barrios o villas donde, aún cuando no se es pescador, hay un vinculo con la actividad ya sea prestando servicios o comerciando con ellos. El barrio se estructura más que en familias en *grupos domésticos, es decir, en* "*conjuntos de personas que viven bajo un mismo techo y constituyen una unidad de consumo, con independencia de si los une o no, y en qué medida, alguna relación de parentesco*."(Alcalá Moya, 1995:163).



Imagen 3. Entrevistado P.A. con su embarcación a punto para salir al río.
En la foto puede verse el "mallón" montado en la popa preparada para el lance.
Foto tomada en junio de 2014.

En el caso de la pesca se aprende *"mirando"*, al *"entreverarse"* con los demás pescadores, *"se aprende haciendo"* [P.C.].

En los inicios a los novatos se les encargan los trabajos más sencillos como acomodar las redes, o sacar carnadas en la orilla. "*Si te ven, tirando la línea entre las canoas para hacer tu platita te terminan enseñando"* [P.D].

Hay una jerarquía que está ligada a la edad, al saber y al respeto por las reglas de convivencia con los colegas y por el río.

> *"No podés salir a pescar embarcado cuando se antoja. Tenés que esperar tu turno para el lance. Porque si todos salimos juntos nos molestamos y arriesgamos las redes. Es una franja nomás que se limpia en el fondo y hay que hacer fila [P..D.]*
>
> *"El que se fue ahora tiene 38 años y él ya desde la edad de 13 años ya se iba a pescar… yo le acompañaba porque tenía miedo que se vaya a pescar, pero como él veía que los otros chicos también pescaban… y qué se yo… y él también quería ir a pescar, y bueno, yo lo acompañaba…" [P..B.]*

La incorporación a los espacios de trabajo, depende en el caso de los pescadores, del consentimiento de la madre. Los entrevistados más jóvenes coinciden en señalar que a las suyas no les gustaba que llegaran a adultos sin estudio. Si bien no los desalientan, está suficientemente claro que "hay que ir a la escuela" [P. D.]. Otras funciones de las mujeres es encargarse de la venta de los pescados y administrar los ingresos para sostener la casa.

> *"Cuando llegó la hora de ir a la secundaria nos mandaron a mí y a mi hermano a estudiar a la técnica de Barranqueras. En esos tiempos sólo podíamos estar en el río los fines de semana. Ahí sacábamos para nuestros gastos en una noche. Mi mamá nos vendía el pescado y nos mandaba a dormir para que podamos hacer las tareas antes del lunes.[…]*
> *Mi hermano terminó y entró en la Prefectura. Yo me aburrí de la escuela y dejé a los 17. Desde entonces me dijeron: 'Si no estudiás vas a tener que hacer algo para ganarte la vida. Ahí está la canoa'. Pero a mí no me asustó. Yo ya sabía todo lo que necesitaba para arreglarme en el río" [P.D.]*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

3. 2. Sobre la albañilería

En cuanto a los albañiles, ambos provienen de entornos familiares humildes en los que la fuerza laboral de los hijos contribuyó tempranamente con el sostén del hogar:

> *"Aprendí a ser albañil porque yo de muy joven trabajé, antes era así, se trabajaba de muy chico" [A. B.].*

El acceso a la profesión se produjo en ambos por el contacto con jóvenes de la misma edad:

> *"…por intermedio de unos compañeros que éramos compinches y jugábamos al fútbol por ahí los fines de semana y entonces me consiguieron para trabajar ahí [en el cementerio]" [A.B.]*

Habitualmente el ingreso en el oficio se hace "desde abajo", *"lo primero que me dieron fue una pala"* [A.A.]. El ascenso en la escala del oficio se realiza a propuesta de albañiles con mayor trayectoria y en función de la iniciativa del aprendiz:

> *"Había dos hombres y yo. Ellos eran capos, pero tuve la suerte de que me cuidaron, sabían que yo recién empezaba, me fueron enseñando cómo manejarme […] "´¿No querés venir a trabajar acá con nosotros? Lo que sí vas a ganar 5 pesos menos, $ 50.´´Bueno, ¡y qué si yo veía cómo laburaban ellos! ¡Yo paleaba todo el día!´" [A.A.].*

Un aspecto importante del oficio es su clasificación jerárquica. Cuando se ingresa en la profesión se es *ayudante*, luego se asciende a *carpintero de obra*, *medio oficial albañil*, *oficial albañil*, y, por último, *oficial albañil especializado* (también llamado subcontratista):

> *"Primero, te enseñan. Primero, en la obra se entra como ayudante, y si vos tenés capacidad y si querés progresar vas practicando cómo hacen los albañiles. Llega un momento que vos sabés hacer paredes, revoque y ahí te pasan a medio oficial. Ya no andás haciendo, cunetas ni acarreando cascotes ya te dan la cuchara. Y después cuando te capacitás para hacer fino o para poner azulejos, esas cosas […] oficial albañil. Después hay algunos que le dicen oficial albañil especializado, que se especializan en una cosa. Esos generalmente ya trabajan por su cuenta" [A. A.]*

En el ambiente laboral resultan claves las relaciones que se tejen con los otros: *"Vos te vas forjando de acuerdo con la gente con la que te juntás, eso también me decía mi trompa" [A.A.].*

En cuanto a los contextos laborales de sendos trabajadores se observó que distan de ser solitarios:

> *"A mí me dan los trabajos y me dicen: ´Llevate esta gente, llevate a fulano y a fulano. Llevá lo que te haga falta para hacer ese trabajo´" [A. B.]*

> *"Éramos cuatro, ahora hace un año y medio que estamos él y yo no más" [A. A.]*

En la construcción se trabaja en equipos no solo por la organización jerárquica y escalonada del oficio, sino porque diferentes etapas de la construcción demandan competencias diferentes (por ejemplo cuando se levantan los cimientos de una obra es menester mucha fuerza física y se requiere de varios hombres, en cambio al finalizarla

predominan los detalles por lo que se requiere delicadeza). La tarea de un albañil subcontratista es compleja por cuanto supone responsabilidades en diferentes frentes y la interrelación con diferentes interlocutores:

> *"[…] con los profesionales tenés que actuar de una manera y con tus empleados actuar de otra […] yo tengo que cumplir con la responsabilidad para estar bien con el arquitecto, con el ingeniero que son los que me dirigen […] y a su vez […] a los empleados yo venía les hacía el dibujito: ´Vos, haceme esto acá, la mezcla allá, ahora van a venir los ladrillos, descarguen acá, si traen los mosaicos van a dentro´. Aparte del trabajo específico de albañilería […] y yo trabajaba, no es que yo…, hacía pared, todo…" [A.A.].*



Imagen 4.. Entrevistado A..A. mostrando cómo se utiliza el nivel de mano en la vivienda que construía. En la pared pueden observarse los cálculos que sirven de referencia para los albañiles dependientes. Foto tomada en julio de 2014.

4. Transmisión del oficio

Según Cornu (2004) la diferencia entre comunicación y transmisión radica en que la segunda se inscribe en una temporalidad irreversible y en lugares disimétricos, en cambio la primera se da en el presente, en espacios y lugares equivalentes. Así, los lazos sociales de transmisión suponen el traspaso de la herencia cultural, que permite la continuidad de una historia y una tradición, la conformación de la pertenencia generacional del sujeto a partir de un reconocimiento, un proceso de construcción de la filiación, en primer término, por el lenguaje que estructura el acceso al mundo, y, en segundo término, por las instituciones como sistemas de lugares socialmente definidos. ¿Cuáles mecanismos de transmisión están puestos en juego en los casos que estudiamos?

4.1. En la pesca

Como ya se expuso anteriormente, el oficio de pescador se transmite en el seno de un *grupo doméstico* y en una *comunidad de oficio.* Haciendo un análisis en términos de la producción, alrededor de la actividad pesquera, podemos decir que estos grupos trabajan organizados por tareas que hacen a la actividad más sistemática y eficaz y son aprendidas a través de la observación y en el hacer.

Estrada Iguiniz (2003) señala que este tipo de organizaciones están basadas en el parentesco, pero también en el apoyo mutuo, se desarrollan por medio de una división del trabajo por género y generación que establece responsabilidades distintas para cada uno de ellos.

Los hombres pescan, reparan y, a veces, hacen sus embarcaciones, y tejen sus redes. De la misma forma, algunos de los hijos varones colaboran en la tarea de embarcarse con su padre cuando éste ya le ha enseñado lo que necesita saber para estar en el río. Algunas destrezas necesarias que se transmiten incluyen saber navegar y nadar.

Podemos entender que esta manera de organizarse de los grupos domésticos, hace también a la forma particular de transmisión de saberes esenciales para que las generaciones menores se inserten a la actividad. En una primera instancia se puede asociar a la socialización primaria, según lo que Berger y Luckmann (2001) describen como la manera en que el individuo se interioriza con la cultura propia de la comunidad, desde una edad temprana, por procesos mediatizados por el grupo familiar, logrando una formación particular y subjetiva de su identidad.

La manera en que se involucran los más jóvenes en la actividad puede considerarse como un valor heredado, en que la elección de ser pescador excede la adscripción a una forma de trabajar y está relacionada con un sistema de valores que giran alrededor de la autonomía en el manejo de los tiempos, la independencia en el trabajo, la elección de la pareja y la crianza de los hijos.

Coincidiendo con Núñez (2014) que analiza la puesta en valor de lo heredado y el saber-hacer en el caso de las familias algodoneras del Chaco, se considera aquí que el conocimiento es también una herencia.

> *"Se puede decir que el conocimiento que se tiene sobre la actividad posee su dimensión hereditaria ya que, además del sentimiento por la actividad, se heredan los conocimientos sobre la producción. Los conocimientos de tipo productivo (técnicas, manejo de herramientas, conocimiento agroecológico, etc.) forman parte del complejo de actividades culturales que implica un modo de vida específico del modo de producción. El conocimiento técnico, entonces, forma parte del hábitus y de lo heredado y del patrimonio familiar, esto lo convierte en una manifestación cultural entre otras, el modo de vida que implica ser algodonero también es un conocimiento heredado".* (2014, 117)

Volviendo a nuestros entrevistados, aparece una tensión entre lo que el grupo doméstico debe enseñarle para vivir y lo que no puede darle sin que medien otras instituciones. Muchos pescadores experimentados consideran que su trabajo es digno pero es duro y sufrido. Los de mediana edad, los que ya han hecho la opción después de intentar cumplir con la escolarización, sostienen que de la pesca se puede vivir si se sabe lo necesario. El que sabe pescar no pasa necesidades.

> *"Cuando mi viejo me dio la canoa por primera vez yo ya sabía lo que tenía que hacer porque empecé a faenar desde chiquito. […] ¿Sabe cómo le dicen acá a mi papá y a mi tío?: 'Los hijos del río'. Nunca vienen con las manos vacías. Cuando no sale nada en la red, dejan el turno y van por el pescado con el espinel o la trampa. Para el espinel hay que saber qué está comiendo el pescado. Hay veces que quieren carnada de la laguna, otras veces pican con el gusano o la fruta. Hay muchos secretos que te van contando los más grandes para que no abandones así nomás la jornada. Hay que moverse con el pescado y llevar la comida que están queriendo." [P.D]*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

4.2. En albañilería: *"Yo soy un maestro en la obra"*

En las obras, son los albañiles con mayor experiencia los que enseñan a los nuevos:

> *´Hacé mezcla a la mañana, hacé ya para todo el día la mezcla y después subite a trabajar, con Tochi, eh, con Tochi´. Y ahí subíamos al andamio y ahí tirábamos el hilo y al medio, por la mitad, él para allá y yo para allá, dividíamos te voy a decir para que yo vaya aprendiendo. Y fui aprendiendo, cuando él llegaba allá [Señala el imaginario extremo del trabajo] a mí me faltaban 5 ladrillos, después me faltó 4, 3 y después ya emparejaba con él…" [A.A.]*

> *"…yo empecé ahí (…) entonces me dijo: ´Mirá, yo necesito alguien que coloque los azulejos, yo te voy a enseñar, acá tengo dos, acá tus compañeros que no me sirven porque ellos no tienen paciencia, lo único que tienen que tener es paciencia. Vos hacelo tranquilo, pero hacelo bien´. Y así aprendí…" [A. B.]*

El aprendizaje se produce "…mirando y poniendo cuidado…", "…aprendí rápido, yo aprendí fácil porque aprendí por lo más difícil, yo aprendí el oficio al revés [colocación de azulejos en vez de ayudante. […]. A los primeros aprendizajes se suman otros: "Y después fui agregándole lo otro, que hacer cimientos, que revocar, hacer paredes, fui aprendiendo" [A. B.].

En función de la iniciativa que demuestran o del tiempo que permanecen en una tarea, los albañiles expertos les transmiten otros conocimientos a los aprendices que les permiten escalar en la jerarquía del oficio.

Las estrategias de aprendizaje que manifiestan haber puesto en juego son la observación, la práctica y la paciencia. El conocimiento se valida por los resultados obtenidos en la práctica. El aprendizaje se produce con relativa rapidez ya que la necesidad de ascenso y mejores ingresos de los albañiles es considerable.

Para ascender en la escala jerárquica del oficio es fundamental la reflexión sobre la propia tarea:

> *"Mirá, mirá, Ramón, vos estás trabajando y estás pensando en tu trabajo no más, acá. Y el que te hace trabajar a vos está pensando en la ganancia que vos le podés dejar, y si no le dejás ganancia, chau, ¿te das cuenta? Entonces, vos, cuando mirás, vas a aprender, y de paso te vas a ir forjando la idea de que si yo puedo hacer eso como está haciendo él mandado por otro, yo puedo mandarlo al otro para beneficio mío […] Porque si no siempre voy a estar arriba del ladrillo, pensando macana" [A. A]*

El trabajo diario comprende la atención de varias obras en simultáneo. Se forma a las personas a cargo sin dejar de trabajar: "Yo lo voy formando, sí, el que quiere aprender y por ahí el que no quiere aprender […] Agarro la cuchara, mi trabajo es todo albañilería […] hago el trabajo más difícil, más complicado. Por ahí llevo a los otros para que me pasen la mezcla, me pasen los ladrillos…" [A. B.].

Los albañiles entrevistados dieron cuenta de que dirigen, enseñan sin dejar de trabajar específicamente en cada obra. En cuanto a los profesionales (arquitectos e ingenieros) se registró una crítica hacia sus saberes anclados en teorías con escasa relación con la realidad de las obras:

> *"…trabajé con un maestro mayor de obras, ingeniero y arquitecto, todo bien, pero lo que ellos saben es la teoría, ellos no saben la práctica, no sé si serán todos o qué, esos la proporción […] y los ingenieros por ahí los materiales esas cosas no saben, no todos eh, algunos…" [A. A.]*

Uno de los albañiles demostró cómo se concibe a sí mismo en la obra en comparación con otros trabajadores:

> *"Yo soy un maestro en la obra (…) porque si vos trabajas a lo bruto, te cansás y tu trabajo no dice… no muestra el sacrificio que vos pusiste para hacer. ¿Por qué? Porque no está bien, no hay estética, no hay belleza, no hay nada" [A.A.]*

Sintetizando, los albañiles aprendieron su oficio en entornos laborales y a través de la relación y comunicación con pares de mayor experiencia. El aprendizaje se adquiere en un contexto colectivo de labor donde cada uno desde su rango y saber contribuye al todo. La decisión de compartir saber es tomada por los trabajadores de mayor experiencia porque poseen necesidad de concluir en plazos acotados obras de dimensiones considerables o bien obras en las que la fuerza y destreza física de un grupo es necesaria para ser acabada de forma adecuada. Los aprendices en función de su iniciativa y aspiraciones de ascenso aprenden con relativa rapidez a la par de sus maestros. Las estrategias de aprendizaje puestas en juego son la observación, la imitación, la práctica constante. El saber se valida por la práctica concreta en contextos laborales y a partir de la evaluación de los clientes (Sánchez, 2015).

5. Síntesis de resultados

En los casos de la pesquería y la albañilería, la reproducción de la actividad en términos de filiación de nuevos miembros depende, en gran medida, de estar con otros, los que saben. Ese estar, aunque aparentemente pasivo en el inicio, permite la incorporación de las reglas del oficio. Los aprendizajes se van complejizando, en la medida que el novato adquiere herramientas cognitivas y desarrolla destrezas manuales para resolver problemas y desenvolverse en el trabajo sin la necesidad de la tutela del o los miembros más expertos.

Tal vez, esto nos sitúa, más que frente a la herencia y práctica de un oficio, a la transmisión de contenidos cognitivos específicos. Para los pescadores y albañiles el aprendizaje ocurre "mirando", al "entreverarse" con los demás, "se aprende haciendo". La formación se realiza a través de la experiencia.

En la pesca, a pesar de que en la promoción de aprendiz a experto opera una jerarquía de saberes que obliga a cursar un proceso que empieza en lo más sencillo y termina en lo más complejo, no hay empleados y patrones propiamente dichos. La diferencia está dada por ser dueño de su embarcación y pescar para sí mismo o no serlo y dividir lo pescado ("ir a medias") con algún colega propietario al que se le retribuye el préstamo con la mitad de lo extraído. Esa es otra regla de oro en estas comunidades. Una vez que se le falla a un colega propietario, es difícil que otro confíe en hacer sociedad con quien no cumple su palabra. Pero si el socio es confiable puede tener una relación estrecha por años con el dueño y los miembros de su casa. En la albañilería el trabajo está claramente estratificado y depende de las destrezas del aprendiz y del grupo al que se una, que llegue a ser independiente.

Otra diferencia entre ambos grupos es que en la pesca la transmisión del oficio se hace en el grupo doméstico donde la figura adulta del padre y de la madre se complementa con la de tíos, compadres o allegados que se dedican a la actividad. En la albañilería, no necesariamente, el aprendiz es hijo de constructores, ni hay

complementariedad familiar en el desarrollo del oficio, existe predominio marcado de hombres y una visión de la mujer asociada a lo doméstico (organización del hogar y sus espacios).

La configuración territorial de las pesquerías aparece como una constante. Esto se explica porque el lugar de captura, el puerto de desembarco y los lugares de lance son compartidos y están cerca o en el río. En el caso de los albañiles no es necesario vivir en un lugar específico. Los miembros de una cuadrilla se desplazan a las obras las cuales pueden tener diversas locaciones.

Por último, en el funcionamiento de economías pesqueras de agua dulce organizadas en torno a roles y funciones definidos para cada miembro del grupo doméstico, las mujeres tienen una incidencia central. Son las encargadas de vender el producto, administrar el hogar y son responsables de que los hijos asistan a la escuela. En el ejercicio público de la albañilería, la participación de las mujeres no es relevante; los albañiles se refieren a las mujeres asociándolas con el trabajo reproductivo (la organización del hogar y el cuidado de la familia).

6. Conclusiones

Intentar la reconstrucción de los saberes, de los modos de transmisión y aprendizaje, de los contextos laborales y comunitarios de estos sujetos sociales, implica la asunción del riesgo de hablarlos desde las coordenadas propias de la investigación y no desde sus lógicas. Presupone por ello un ejercicio de extrañamiento de los modos de pensamiento propios entendiendo que la representación de lo social es una construcción ya hecha. Como afirma Bourdieu (2004) la investigación debería descorrer el velo inconsciente de clase para *"reconstruir la génesis social de los conceptos, productos históricos de las luchas históricas que la amnesia de la génesis eterniza y convierte en algo estático"* (Bourdieu, op. cit., 250).

Si bien hablamos de ámbitos menos estudiados, rezagados y con componentes similares que hacen a la manera de hacer, un saber-hacer con intereses pedagógicos que radican en la transgresión de sus particularidades. El oficio, la herencia, el legado, la experiencia, es una manera de conocer, de aprender y enseñar cuestiones que, en otros ojos, no son vistos.

Acercarnos al modo de producir conocimiento por parte de estas comunidades de oficio tiene varias ventajas para los profesionales de Ciencias de la Educación: fortalecer las líneas de investigación en contextos de formación no escolarizada; resignificar el papel de estos aprendizajes en relación con los trayectos laborales no formales; dar cuenta de las relaciones sociales, organizacionales, productivas y culturales de estos grupos.

Nos quedan tras la indagación varios interrogantes: Con respecto a los trabajadores y sus contextos, ¿Son conscientes los trabajadores de las operaciones mentales y las abstracciones formales que realizan? ¿De qué manera los contextos laborales colectivos inciden en el pensamiento y su transmisión? En cuanto a las instituciones educativas: En qué medida la deslegitimación del oficio y su consecuente subvaloración (económica y social) está relacionada con la no acreditación de sus saberes en ámbitos formales porque a su vez son considerados no-saberes; y, en este sentido, cómo pueden estas instituciones contribuir a revertir esta espiral de injusticia cognitiva (Sousa Santos, 2009).

La búsqueda de la equidad en la Educación viene generando intensos debates a nivel internacional (Ver: Gavarrete, 2013, 132; UNESCO, 1989, 1993, 1997, 2012) promueve el estudio de la equidad en la educación y la observación de los currículos que no siempre han sido sensibles a la diversidad cultural en un mundo globalizado como el actual.

Los resultados de este estudio pretenden ser una contribución a este debate por la equidad en la educación. Para que este debate sea posible es necesario el reconocimiento de las estrategias de transmisión y difusión del conocimiento en contextos laborales informales puesto que el saber se trasmite y se valida en la vida cotidiana y en el imaginario popular, y que, por estos carriles –de producción, de trabajo-, circula la educación en estos sectores (D´Ambrosio, 2014).

Dar lugar al saber practicado por distintos grupos socioculturales, reconocer sus modos de aprendizaje y transmisión del conocimiento presupone una pedagogía viva, dinámica, que busque dar respuesta a nuevos estímulos ambientales, sociales, culturales y a nuevas necesidades, no sólo a las dictadas por el utilitarismo, sino a las necesidades de juego, imaginación y creación propias de la cultura y el quehacer humano. Coincidimos con D´Ambrosio (2014) en que dar lugar en el currículo escolar a las formas alternativas de conocimiento y transmisión requiere de enfoques transdisciplinarios y transculturales, enfoques de innegable interés pedagógico porque permiten que estudiantes de diferentes culturas puedan sentirse orgullosos de los logros de sus familias, sus comunidades y sus culturas.

7. Referencias bibliográficas

ALCALÁ MOYA, G. (1995) *La ayuda mutua en las comunidades de pescadores artesanales de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

ALCALÁ MOYA, G. (Edit) 2012. Pesca y pescadores en América Latina y el Caribe. Espacio, población, producción y política. México. Facultad de Ciencias – Unidad Multidisciplinaria de Investigación y Docencia de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de México.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Bs. As. Amorrortu Editores.

BERKES, F. COLDING, J. Y FOLKE, C. (2000) "Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management". En: Ecological Applications, nº 10, pp. 1251-1262.

BORDIEU, P. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne.* Barcelona: Anagrama.

CARLI, S. (comp.) (2006) *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

CORNU, L. (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto para la educación*. Buenos Aires: Ed. Noveduc-CEM.

D´AMBROSIO, U. (2014). *Las bases conceptuales del Programa Etnomatemática*. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática,* 7 (2), 100-107.

DEWEY, J. (1957) *Democracia y educación (una Introducción a la Filosofía de la Educación).* Bs. As.: Losada [Traducción: Lorenzo Luzuriaga].

ESTRADA IGUINIZ, M. (2003) "Venta de alimentos y organización familiar en Tres Marías, Morelos". Estudios del Hombre. N° 17, pp. 185-205. México.

FRIGERIO, G. (2004) Los avatares de la transmisión, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto para la educación.* Buenos Aires: Ed. Noveduc-CEM.

GAVARRETE VILLAVERDE, M. E. (2013) "La Etnomatemática como campo de investigación y acción didáctica: su evolución y recursos para la formación de profesores desde la equidad". Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 6, (1), 127-149.

GLASER, B. & STRAUS, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies por qualitative*

research. New York: Aldine Publishing Company.

MARTÍN-BARBERO, J. (1993). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.* Barcelona: Ediciones G. Gilli.

MARTÍN BARBERO, J. (2002) "Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar", en *La educación desde la comunicación*. Bs. As.: Editorial Norma.

MC GOODWIN, J. (2002) "Comprender las culturas de las comunidades pesqueras. Clave para la ordenación pesquera y la seguridad alimentaria". FAO. Documento Técnico de pesca Nº 401.

NASSIF, R. (1986). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid: Cincel.

NUÑEZ, M. (2014) "Uno se crió así, y me voy a morir así". Lo heredado como base de la actividad algodonera familiar, en Valenzuela, C.; Garcia, A.; Rosa, P. (2014) *Inclusión social en las economías regionales: estrategias participativas y propuestas de articulación social en el territorio*. Resistencia, Chaco: Instituto de Investigaciones Geohistoricas.

PIÑEYRO, N. y SERIAL, A. (2015) "Los pescadores artesanales en el NEA. Economía familiar y globalización de la economía." Presentado en las "Segundas Jornadas Internacionales sobre Conflictos y Problemáticas Sociales y Cuartas Jornadas Interdisciplinarias sobre Conflictos y Problemáticas Sociales en la Región del Gran Chaco". Campus Resistencia UNNE realizadas en los días 24, 25 y 26 de junio de 2015

SANCHEZ, S. (2015) "La comunicación y el aprendizaje en ámbitos informales. Estudio comparativo en la región centrochaqueña". Presentado en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Bs. As., Facultad de Medicina de UBA, 24, 25 y 26 de junio de 2015. Disponible en http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab066.pdf

SERIAL, A. (2015) "Mujeres del Río Paraná". Presentado en las "Segundas Jornadas Internacionales sobre Conflictos y Problemáticas Sociales y Cuartas Jornadas Interdisciplinarias sobre Conflictos y Problemáticas Sociales en la Región del Gran Chaco". Campus Resistencia UNNE realizadas en los días 24, 25 y 26 de junio de 2015

SIRVENT, M. T; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C. "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

SOUSA SANTOS, B. (2009) "Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

UNESCO (1989) "Reorientation and Reform of Secondary Education in Asia and the Pacific Region". Bangkok. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000845/084521eb.pdf

UNESCO (1993) "Significant influences on children's learning of Mathematics" (Document Series No. 47). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/323_47.pdf

UNESCO (2012) "Challenges in basic mathematics education. París". Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191776e.pdf

WENGER, E. (1998) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Notas

[i] Proyecto de Investigación "El Río Paraná como escenario de conflicto. Actividades productivas, territorialidades y sujetos en las riberas de la Región Nordeste después del 2000" (PI CH02/14 -UNNE) dirigido por la Mg. Nidia B. Piñeyro.

[ii] Tesis para obtener el grado de Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Comunicación por UNQ defendida en octubre de 2016 y dirigida por la Dra. Ana R. Pratesi; que surgió en el contexto del Proyecto de investigación "La incidencia de las ideas matemáticas y las nociones sobre la realidad natural del contexto sociocultural en la educación" (PI N° 30- UNCAUS, 2012-2016).

[iii] La muestra no pretendió ser representativa, pero sí variada y equilibrada, dirigida a contribuir a la conceptualización del objeto de estudio y no a establecer generalizaciones. Se construyó sobre la base de las variables de género, edad, desempeño laboral y grado de escolarización.

[iv] Se llama "pisar la tierra" al trabajo de acicatear al animal (mula) para que gire en derredor de una rueda sobre el barro (suelo preparado en un sector de un terreno denominado "pisadero") haciendo que este se ablande para que esté en condiciones de ser cortado, según manifestó el albañil D en la primera entrevista en su domicilio particular.

[v] "Hacer la faena" significa dejar el equipo de pesca listo para ser usado por el pescador adulto. Este trabajo, hasta hace poco tiempo desarrollado por niños o adolescentes a cambio de dinero. Actualmente son los propios adultos, que salen en pareja quienes realizan ese trabajo mientras se hacen al río. El hecho de salir al río en duplas hace que se prescinda de la labor de los menores. El entrevistado argumenta que se ahorra tiempo y dinero.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. --pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LOS NOVELES PROFESORES EN HISTORIA

THE TEACHING TRAINING AND THE PROFESSIONAL EXERCISE OF NOVELS TEACHERS IN HISTORY

Prof. Irma Esther Rosso[1] - Mg. María Teresa Alcalá[2]

Fecha de recepción: 12-08-2016
Fecha de aceptación y versión final: 17-10-2016

Resumen: El ejercicio de la docencia se considera como un proceso continuo desde la etapa de estudiante de la carrera del profesorado en Historia hasta la inserción laboral. Es decir, que la universidad avala la formación disciplinar de sus egresados y los acredita para la práctica profesional. Situación cierta, aunque, en la realidad, el inicio de la docencia, significa enfrentarse a una serie de problemas generalmente no abordados en la institución de formación docente.
Mediante relatos de docentes noveles analizamos situaciones referidas a: temores, inseguridades, incertidumbres que experimentan al transitar esta etapa inicial del ejercicio profesional.
Para aproximarnos a las vicisitudes que vivencian y marcan a estos docentes indagamos sus procesos de socialización profesional y de conformación del conocimiento profesional a través de la investigación biográfica y narrativa.

Palabras clave: Profesores Noveles – Inserción profesional – Socialización Profesional – Modelos de expertos

Abstract: The exercise of teaching is considered as a continuous process from the student stage of the career of teachers in History to the insertion of labor. That is, the university endorses the disciplinary training of its graduates and accredits them for professional practice. True, although, in reality, the beginning of teaching, means facing a series of problems not usually addressed in the institution of teacher training.
Through stories from novice teachers, we analyze situations related to: fears, uncertainties, uncertainties that they experience during this initial stage of the professional exercise.
In order to approach the vicissitudes that live and mark these teachers, we investigate their processes of professional socialization and the formation of professional knowledge through biographical and narrative research.

Key words: New Professors - Professional insertion - Professional socialization - Models of experts

Introducción

En este artículo abordamos las vivencias de docentes principiantes que permiten identificar aspectos críticos de la formación inicial y de la etapa de inserción en la docencia que se consideran fundamentales para un desarrollo profesional comprometido con la promoción de aprendizajes escolares relevantes y potentes. En este sentido, nos ubicamos en la línea de investigación didáctica que estudia la construcción del conocimiento profesional docente focalizada en la etapa de iniciación (docentes principiantes o noveles).

Orígenes de los estudios acerca del conocimiento profesional docente (CPD)

Las investigaciones en el campo de la Didáctica referidas al pensamiento y al conocimiento del profesor tienen fundamentos epistemológicos diferentes. En su origen, la psicología conductista ofreció las bases conceptuales y metodológicas para

[1] Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.
[2] Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

analizar los procesos cognitivos y de acción del docente vinculados con los aprendizajes de los estudiantes (Ortega Iglesias y Perafán Echeverri, 2012). En este sentido, Schulman (1989) identifica al programa proceso-producto como el modelo dominante de las investigaciones acerca de la enseñanza eficaz entre la década del cuarenta y la del setenta, sustentado en una concepción simple de los procesos didácticos que acontecen en las aulas reales, tal como lo indica Pérez Gómez (1992:82): "La vida del aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a".

Hacia los setenta este paradigma va a ser fuertemente cuestionado por las siguientes razones: el reduccionismo del análisis que propicia acerca de la práctica pedagógica, la relación causal/lineal que supone entre los procesos de enseñanza y aprendizaje; la descontextualización de los comportamientos de docentes y estudiantes; la rigidez de los instrumentos de observación; la desconsideración del papel de los contenidos en la relación didáctica y la pobreza conceptual del programa en sí mismo . Además, los desarrollos de la ciencias cognitivas y la pluralidad metodológica que las ciencias sociales van a ir instalando respecto de la naturaleza compleja, histórica y situada de los fenómenos sociales, incidirán en el surgimiento de programas de investigación que pudieran proporcionar categorías conceptuales alternativas. De este modo, los estudios sobre el pensamiento del profesor asumirán dos presupuestos: "(… primero, los profesores toman decisiones racionales adaptadas a un contexto complejo e incierto; segundo, los pensamientos, juicios y decisiones del profesor guían su comportamiento" (Ortega Iglesias y Perafán Echeverri, 2012: 19). En esta línea se puede distinguir a la vez, dos enfoques característicos, el cognitivo y el alternativo.

El enfoque cognitivo representado por Clark y Peterson (1990), Calderhead (1996), entre otros, focalizó el análisis del pensamiento del profesor en la planificación (pensamientos preactivos y postactivos); el pensamiento durante la acción didáctica (pensamientos y decisiones interactivos); y el análisis de las teorías y creencias de los profesores que constituyen la base de las decisiones que toma y la perspectiva desde donde interpreta los acontecimientos del aula.

Ortega Iglesias y Perafán Echeverri (2012) señalan que este enfoque fue objeto de críticas en algunas categorías interpretativas (pensamiento durante la planificación docente y pensamientos y decisiones interactivos), en función de "cierta inclinación por indagar aspectos predictivos en el marco de la enseñanza efectiva, propio del programa proceso-producto" (20-21).

El enfoque alternativo se erige sobre la base de una conceptualización diferente del proceso de enseñanza. Ya no se examina la enseñanza en el sentido de una acción eficaz, sino que se la vincula a las intencionalidades del docente y a la cultura que lo constituye. Por lo tanto, la intencionalidad de la enseñanza resulta fundamental para comprender el accionar del profesor así como las epistemologías que ha construido y que componen su conocimiento.

Desde esta concepción se complejiza la enseñanza y se requiere de una diversificación metodológica que pueda dar cuenta de tal complejidad. Advertimos que la enseñanza pasa de ser considerada una "tejné" a ser concebida como "praxis", es decir, como "acción informada", "acción que se crea", donde hay reflexión en y sobre la acción, que modifica la base de conocimientos y la acción misma.

Perafán (2004) reconoce tres campos de estudios alternativos: a) el conocimiento profesional del profesor como categoría general; b) las epistemologías del profesor sobre su propio conocimiento profesional, y c) el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares.

En cuanto al CPD como categoría general, las investigaciones muestran un rico y variado abanico de categorías y componentes con los que se intenta atrapar su naturaleza y proceso de elaboración inicial y continua. Los diversos estudios coinciden en que se trata de un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y distinto a otros tipos de conocimientos profesionales. Su construcción es gradual y progresiva, a partir de las concepciones de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que facilitan su evolución (Porlán y Rivero, 1998).

El proceso de construcción del conocimiento profesional docente (CPD)

La elaboración del CPD comienza mucho antes de que el sujeto se forme sistemáticamente para el ejercicio profesional. Desde que ingresa en el sistema educativo, como estudiante, inicia un proceso de enculturación en esa cultura particular que es la escolar, en función de la cual construye concepciones, teorías, creencias respecto de qué es ser docente, qué y cómo enseñar, qué y cómo aprender, qué es el conocimiento, para qué sirve la escuela, etc.

Se trata de un proceso de construcción constituido por trayectos de formación que se realizan a través de dos vías, una asistemática y más vivencial, y otra explícita, sistemática, organizada. La primera, incluye la biografía escolar y la socialización profesional de los sujetos. En el segundo trayecto de formación, se reconocen tres etapas: la inicial, la de inserción y la de desarrollo profesional.

La etapa inicial supone el "primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo" (Marcelo y Vaillant, 2009:48). Ésta es una etapa fundamental, pero muy criticada y devaluada, que precisa un profundo replanteo y transformación en todos sus aspectos: curriculares, organizativos y personales.

La etapa de inserción profesional es "(…) la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores" (Vonk, en Marcelo y Vaillant, 2009:49). Esta etapa corresponde a la del profesor principiante o novel en la que básicamente debe enseñar y aprender a enseñar, sobre la cual hacemos foco en el presente artículo.

El desarrollo profesional, es un fenómeno multidimensional y complejo referido al carácter continuo del aprendizaje, así como a su enraizamiento en las vidas de los individuos (Kelchtermans, en Marcelo y Vaillant, 2009: 77).

Ahora bien, ¿qué tipo de conocimiento se elabora en los espacios de formación docente y de desarrollo profesional? Se trata de un conocimiento profesional: "conocimiento práctico, (que) no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que, en realidad, aparece como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal" (Alcalá, Núñez y Demuth, 2012:3).

¿Cómo se aprende un conocimiento que integra y articula teoría y práctica?

El CPD se construye en la práctica y en la reflexión sobre esa práctica, en la que está implicado el sujeto. Para ello es preciso aprender cómo aprender de la práctica (Marcelo Vaillant, 2009:110), ya que la acción deviene en fuente de aprendizaje si media una voluntad consciente y explícitamente orientada hacia la objetivación de la acción, y esto se aprende, no se da de manera natural, se requiere de dispositivos de formación especialmente elaborados para tal fin.

En la línea de pensamiento que exponemos, concebimos a la formación docente como un trayecto de construcción y desarrollo del CPD, en sentido amplio es un proceso que abarca toda la vida profesional debido a que el/la profesional de la docencia construye y re-construye su saber específico de manera permanente.

Gorodokin (2006) define a la formación docente como el:

(…) proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientados a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio del docente, como iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñanza. (4)

Desde esta perspectiva, surge entonces otro interrogante referido a los procesos de formación docente: ¿Qué la relación con el saber que se promueve?, puesto que los profesores terminan enseñando no lo que saben sino cómo lo saben:

"(…) Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber (…) es ante todo presencia. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. Hacerse docente tiene mucho que ver con elaborar esa presencia (…)" (Contreras Domingo, 2010: 64).

La formación docente basada en la transmisión (en el sentido de trasvasamiento de teorías descontextualizadas) se caracteriza por la separación entre conocimiento y sujeto. El conocimiento como proceso de transformación personal no tiene lugar porque, al igual que a los objetos, "se lo posee". Esta concepción es un emergente cultural del capitalismo, de la "sociedad del conocimiento", en la que las ideas circulan objetivadas, se usan, son externas a los sujetos que "hacen cosas" con ellas.

Para que la formación se convierta en experiencia tiene que brindar oportunidades para pensar-se a sí mismo, como fuente de saber y de ser; para acceder a otras formas de saber y de relación con el saber: el saber in-corporado, que nos constituye y necesitamos para vivir. La consecuencia de esta concepción de conocimiento y de relación con el saber es lo que con acierto afirma Contreras Domingo (2010): "Formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo" (66).

Por otra parte, es preciso reconocer que la formación inicial no puede reproducir los contexto reales del ejercicio profesional como ocurre en todas las carreras que preparan para desempeños profesionales, sin embargo, las investigaciones han confirmado y continúan corroborando que los futuros docentes deben aprender en la práctica (Feiman, 2001). Aunque, como señalan Ball y Cohen (1999), "estar centrado en la práctica no necesariamente implica situaciones en las aulas en tiempo real" (14).

Al respecto, Carlos Marcelo (2008) aclara lo siguiente: "para aprender los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los alumnos" (23). Esto podría propiciar actividades de análisis y reflexión sobre la enseñanza real.

La opción metodológica: las narrativas de los/las noveles profesores en Historia

Nuestro principal interés es indagar el conocimiento práctico-personal que construyen los noveles profesores en historia en tanto constituye el conocimiento propio y particular de la profesión docente. Este interés impone un abordaje metodológico que potencialmente ofrezca los criterios, estrategias e instrumentos que se adecuen a las características particulares del CPD, tal como lo expresa Bolívar (2005):

Tras la crisis del positivismo, dentro del marco hermenéutico, han aflorado una pluralidad de perspectivas, agudizadas con la crisis de la modernidad. Desde estas metodologías alternativas (práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de

profesores, investigación del profesor, etc.) se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas), a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor; de un conocimiento formal-teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal que poseen los profesores. (3)

También, los objetivos del estudio privilegian dos aspectos que consideramos centrales: las concepciones epistemológicas de los docentes noveles o principiantes (referidas a la concepción de la historia como ciencia y sus enfoques), y las propuestas didácticas que formulan, por lo que la metodología interpretativa con una perspectiva narrativa nos proporciona las herramientas más adecuadas para comprender la práctica de los sujetos indagados.

En este punto resulta imprescindible señalar que la perspectiva mencionada implica mucho más que una metodología de recogida de datos, tal como lo expresan Álvarez y Porta (2012) cuando identifican los supuestos del enfoque biográfico-narrativo:

Es narrativo, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es constructivista, en tanto el pasado se explica, se construye e interpreta con referencia al presente; es contextual, ya que las historias sólo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales e institucionales; es interaccionista, por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes y actores no tienen existencia "real", sino que son construidos en/con los relatos. Por último, es dinámico, en tanto proceso con dimensiones temporales (81).

Desde la perspectiva que asumimos entonces, los relatos de los noveles profesores permiten dar cuenta de los contextos sociales, culturales y políticos (Rivas Flores, 2009) de su formación, en particular, el contexto de la Facultad de Humanidades de la UNNE donde realizaron la etapa de formación inicial, así como el de las instituciones donde comenzaron su práctica profesional docente.

Dado que nuestro foco son las concepciones epistemológicas y las propuestas de enseñanza de los principiantes, cabe aclarar que consideramos al curriculum como texto y contexto de los procesos formativos de los sujetos en estudio. El curriculum regula la acción docente y las interacciones didácticas, pero también los docentes en tanto intérpretes mediadores del curriculum, con sus modos de enseñar, de trabajar los contenidos y de evaluar, y con los materiales que seleccionan y utilizan, contribuyen al desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento práctico y concepciones disciplinares de los futuros profesores. En otras palabras, el curriculum tal como lo configuran los actores que lo realizan en la práctica, constituye ámbito y contenido de aprendizaje del profesional docente.

En este sentido, los relatos de las principiantes entrevistadas son reconstrucciones de experiencias y reflexiones en torno a su propia práctica y a los procesos formativos que vivieron en la institución formadora y en las que han iniciado su trabajo docente. Tales reconstrucciones, como a continuación mostramos, dan cuenta de las vicisitudes características de la iniciación en la docencia y los problemas de su inserción relevados en investigaciones internacionales (Marcelo, 2007).

Los docentes nóveles: su inserción y desarrollo en el campo profesional docente

Consideramos docente novel o novato (Alliaud, 2004), o principiante (Marcelo, 2008), a sujetos con no más de tres o cinco años de antigüedad en la tarea de enseñar.

Para aproximarnos a las características y problemáticas específicas propias de esta etapa de inserción y primeros desempeños profesionales docentes, analizamos los relatos autobiográficos de profesores en historia referidos a los procesos de socialización y conformación del CPD, intentando identificar elementos o aspectos que

sustentan su identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2009). Identidad que se construye individual y colectivamente, en una trama intersubjetiva de relaciones con colegas, alumnos, instituciones y formas de actuar cotidianas, que generan prácticas, las que a través del tiempo quedan arraigadas en la comunidad educativa y se transforman en normas consuetudinarias incuestionables que se deben cumplir. Cada institución cuenta con un cúmulo de estas normas que difieren, según los rasgos de ésta, las que son acatadas por el o la principiante (Marcelo, 2008).

En relación con lo anterior, los principiantes tienen que aprender el oficio y la cultura docente, y ambos aprendizajes dependen también de la personalidad del sujeto y de su capacidad de adaptación al entorno social e institucional al que comienza a integrarse. Al respecto, autores como Veeman (1984) resaltan la conflictividad inherente a esta etapa inicial con el concepto de "choque con la realidad". Durante el primer año de ejercicio de la docencia, la mayoría de los sujetos realizan intensos aprendizajes del tipo ensayo-error que se caracteriza por un predominio del valor práctico y de un principio de supervivencia (Marcelo, 2007).

En general, el ejercicio inicial de la docencia es concebido como un continuum entre el ser estudiante de la carrera de formación docente -en este caso, del profesorado en Historia-, y la inserción laboral con características distintivas y determinantes del desarrollo profesional evolutivo (Marcelo, 2007). La universidad avala la formación en la disciplina de sus egresados y los acredita para la práctica profesional de la docencia. No obstante, en la mayoría de las instituciones que ofrecen profesorados en diferentes disciplinas científicas, el imaginario de una formación para el ejercicio profesional no condice con las vivencias de los docentes principiantes al hacerse cargo de cursos en las instituciones educativas del nivel secundario, de acuerdo con lo que los sujetos estudiados expresan en las narraciones respecto de su desempeño durante las primeras experiencias de enseñanza en las instituciones escolares clases.

En sus autobiografías los docentes noveles dan cuenta de una práctica inicial que los hizo enfrentarse a "problemas" concretos, habitualmente no abordados en la institución formadora, experiencia que constituye el "choque de realidad" anteriormente referido, tal como lo relata Adriana:

La Formación Profesional que tuve me brindó muchísimos ejemplos a seguir…, que fue forjando mi propia personalidad profesional, … que se desmoronaron el primer día que estuve frente a un curso, ... (En ese) primer día de profesora de Historia, sola, con 45 alumnos en un 1°año no me sirvieron ninguna de las herramientas que yo pensé que poseía.

Las expresiones de la principiante respecto de la inutilidad de las herramientas adquiridas en su trayecto formativo para la práctica docente se reiteran en los relatos autobiográficos referidos a esta etapa de transición del rol de estudiante al rol docente en contextos situados y complejos.

La capacidad de adaptación y de supervivencia se pone en juego y de esto depende la posibilidad de convertirse en experto o experimentado, tal como observamos en las palabras de Soledad:

Hoy como profesora de un 8° año de una escuela oficial urbana con distintos chicos de distintas edades y niveles de vida diferentes debo empezar a enseñarles a escribir a interpretar consignas etc, es por eso que siempre realizo cursos de formación ética, geografía y sicología ya que todo lo que nos enseñaron no nos sirve, se dedican a dar temas que cuando los volcamos a la realidad no tienen nada que ver, no estamos capacitados para tantas cosas a la vez, no es nada fácil, los alumnos vienen con problemas de escritura o de leer de años anteriores. En un octavo tenés

que retomar todo, porque los de noveno exige (sic) y la de lengua no sabe qué hacer, y algunos padres ni se preocupan por ello, y otras no quieren que tengan baja las notas, ¿qué debemos hacer? Debo ser expositiva por más que quiera ser constructivista en todas mis clases.

A pesar de todos los sinsabores, amo la docencia aprecio mucho a mis alumnos ya que ellos me necesitan.

La profesora de sicología cuando nos dicta los cursos, materia que me gusta muchísimo, nos dice que al dar la clase debo tener en cuenta cómo doy esa clase, debemos dar cariño y estima, para que ellos aprecien la materia o al menos lograr que les guste, no olvidemos que son personitas que tienen dificultades y sentimientos como yo, y no debo olvidar que estoy formando ciudadanos que están insertados en una sociedad tan cambiante con tantos aspectos negativos más que positivos, si uno enseña que son valores, ellos lo ven día a día que esos valores no tienen en cuenta, cuestionan y una debe estar preparado y buscar dentro de lo posible la respuesta más correcta.

Por eso quiero llegar a ser una excelente profesora, no digo erudita, pero tener muchos conocimientos, una biblioteca con libros suficientes para poder ser buena docente constructivista y tomar del conductismo para hacerla innovadora, en todos los aspectos, para que los demás tengan mayor aprehensión de la materia, ya que la realidad social, nos exige.

Advertimos en el testimonio de Soledad no solo el reclamo por las carencias que identifica en su formación inicial, sino también el "motor" que le permite continuar en una senda de construcción de la experticia docente.

Convertirse en un buen profesor implica un largo y complejo recorrido. La categoría de profesor experto aparece como opuesta a la de profesor novel o novato o principiante. Conocer el pensamiento y actuación de ambos tipos constituye una de las líneas de investigación más fértiles en el campo actual de la Didáctica en orden a la elaboración de principios y propuestas de formación docente más adecuadas a las demandas de la educación en los tiempos que corren.

Por ejemplo, a partir de sus estudios Berliner y colaboradores (en Angulo Rasco, 1999:284), han identificado características que diferencian a un experto de un novel. Los docentes expertos poseen estructuras de conocimiento más elaboradas de las experiencias de clases pasadas, que les permiten comprender con mayor profundidad, riqueza y aún rapidez, las tareas de enseñanza y los acontecimientos de clase, además de poder llegar a predecir con bastante exactitud lo que va a ocurrir en el aula. Esto es así porque los profesores expertos conocen las situaciones del aula, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar e interpretar automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en ella y actuar en consecuencia.

No obstante, el conocimiento rutinario puede obstaculizar los esfuerzos de los profesores por reflexionar sobre sus propias prácticas, por ver las cosas desde una nueva perspectiva o aprender nuevos enfoques de la enseñanza (Putnam y Borko, 2000). Aludimos aquí al riesgo del docente experto rutinario al que se refieren Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005), el que si bien logra eficiencia mediante el desarrollo de un conjunto de competencias que aplica a lo largo de vida profesional, no puede ampliarlas ni profundizarlas como lo hacen los docentes expertos adaptativos.

En referencia al aporte de los autores arriba citados, Marcelo (2008), señala la relevancia de dos dimensiones en procesos de convertirse en profesor experto: innovación y eficiencia.

La investigación muestra que la gente se beneficia más de oportunidades de aprendizaje que hacen balance entre las dos dimensiones dentro del corredor de

desarrollo óptimo… En el caso de los profesores principiantes, la dimensión eficiencia juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los profesores principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de modo eficiente… En general están muy preocupados por los "cómo" y menos por los porqué y los cuándo. Aunque esta dimensión procedimental sea importante, la investigación nos muestra que por sí sola no conduce un desarrollo docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión innovación que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a las nuevas situaciones (14).

Retomando las diferencias entre docentes expertos y noveles, Putnam y Borko (2000) señalan que los profesores que poseen una comprensión más rica de la materia de sus asignaturas tienden a poner de relieve en sus asignaturas los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación, por el contrario, los profesores menos conocedores de la materia tienden a poner de relieve los hechos y los procedimientos.

La noción de profesor experto entraña, además de los componentes cognitivos señalados, aspectos relacionados con la reflexión crítica, el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y concepciones complejas de conocimiento.

La experticia supone fundamentalmente buena enseñanza, tanto por los logros de aprendizaje de los alumnos como la calidad de qué se enseña (relevancia y profundidad de los contenidos) y de cómo se lo hace (idoneidad práctica). De esta manera, experticia no es sinónimo de "antigüedad docente", si bien el tiempo de desempeño profesional es una condición indispensable, no es suficiente para distinguir a un docente experto.

Arribamos así a una cuestión central referida a las culturas institucionales y a la organización escolar en la medida que explícitamente ofrezcan alternativas de acompañamiento a los noveles o "recién llegados" al campo profesional por un lado, y por otro, espacios y dispositivos de formación permanente de los docentes experimentados.

En relación con el acompañamiento de los principiantes aludimos a que las escuelas desarrollen una "cultura de inserción" (Marcelo, 2007), es decir, que existan estrategias y disposiciones personales para su orientación y apoyo durante la etapa de iniciación profesional caracterizada por la desorientación, el miedo, el estrés por la sobrecarga de tareas para las que no se sienten totalmente preparados. El relato de Miriam que transcribimos seguidamente ilustra las vivencias de los noveles al respecto:

Empecé a ejercer la docencia, primero como suplente, con muy pocas horas, con mucha incertidumbre, expectativas, miedos y a la vez muchas ganas. Muchas veces me sentía institucionalmente "descolgada" a raíz del poco tiempo que estaba en la escuela.

Fue pasando el tiempo, con algunas que otras angustias, decepciones y también alegrías. A medida que fui incrementando horas me fui sintiendo mejor, más segura, más confiada. Siempre conté con directores que sobre todas las cosas, supieron esperarme, confiaron en mí, me apoyaron, me ayudaron a crecer profesionalmente y también me enseñaron con sus actitudes, ejemplos, consejo.....También rescato la tarea de colegas de los cuales he aprendido.-.

Es interesante el aporte que nos hace Miriam, ella se identifica de la misma manera que lo hacen la mayoría de los profesores noveles, comienzan con incertidumbre, miedos, es más, aclara que al principio se sentía "descolgada" de la institución donde ejercía. Seguidamente describe los motivos de esa situación y cómo la fue resolviendo. El contexto y el colectivo que rodea a Miriam no le fueron totalmente adversos, si bien al inicio constituyeron un obstáculo, encontró apoyo de

autoridades y colegas. La estrategia de esta docente es buscar el apoyo, la orientación en la experiencia de otros. Es la denominada "estrategia social" (Lacey, 1977, citado en Marcelo C.2008), lo que significa que los docentes toman una postura de sumisión estratégica ante las normas establecidas y las prácticas consuetudinarias, para "adaptarse" o bien estar en consonancia con el contexto en que actúan. Son novatos por la escasa experiencia docente, pero son expertos en amoldarse a los acontecimientos, cuando se les presenta un obstáculo la respuesta no se hace esperar, es inmediata; es decir, se evidencia la experiencia adquirida en la vida cotidiana, que ahora la "ensayan" en la comunidad educativa. La construcción de la identidad profesional de Miriam, fue realizada con la colaboración del grupo de pertenencia, está marcada por el entorno social y cultural; la representación de su realidad conlleva la marca de sus colegas y directivos además, de su historia personal.

En otro sentido, encontramos docentes principiantes, que reflexionaron sobre las formas de enseñar Historia y los cambios que generaron en las estrategias didácticas, como, por ejemplo, la narración de Zulma:

Mis [dos] primeros años en la docencia … fui transmisora de una historia tradicional ya realizada, que había que aprender, a lo sumo "comprender como un proceso", pero, a la vez, siempre hice grandes esfuerzos por humanizarla, por superar lo meramente cronológico, y los contenidos según un determinado texto y/o editorial. Me esforcé por seleccionar contenidos para no quedar encerrada en una sola postura. En un juego de ida y vuelta entre lo que viví como alumna no solo en el nivel medio sino en la carrera docente, ya que mi formación profesional estuvo teñida, en algunas cátedras, por esta historia "positivista".

Mis percepciones y sentimientos son, a veces, encontrados y contradictorios, otros claramente esperanzadores y otras veces no tanto. Pero creo firmemente en la pasión por ayudar a construir el conocimiento, a generar autonomía, en la no neutralidad del docente, ni de su postura ni de su pensamiento ni de su aparente objetividad.

Siento pasión por lo que hago, siento que voy creciendo a medida que realizo mi trabajo, siento que el docente transmite en cada clase, mucho más de lo que el mismo docente cree que hace.

Trabajo por la igualdad de oportunidades y si tengo que optar por alguien, lo hago por el más débil.

Zulma, en su estrategia de gestión del aula y en la implementación de métodos de enseñanza para generar un estudiante autónomo, lucha por cambiar la perspectiva de análisis de la Historia, trata de humanizarla, intenta desprenderse de un enfoque tradicional, marcado por la memoria mecánica. En esa lucha tiene sentimientos encontrados, existe una tirantez entre la formación que recibió, por un lado y los cambios que pretende realizar, por el otro. La pasión por la enseñanza y el compromiso constituyen la base que le permite reflexionar, introducir cambios y revisar sus propias concepciones disciplinares.

Observamos en los relatos citados diversas estrategias y actitudes que posibilitan a las principiantes entrevistadas permanecer en la profesión y desarrollar poco a poco el conocimiento de oficio que la experiencia promueve. Aquí, señalamos que las investigaciones acerca de la etapa de iniciación de los noveles revelan también casos deserción ante las dificultades que no pueden resolver. Carlos Marcelo (2008), cita trabajos como los de Cochran-Smith (2004), que indican causas de abandono de la docencia. Entre las más recurrentes mencionan a la insatisfacción debido a los bajos salarios, a los problemas de indisciplina con los estudiantes, a la falta de apoyo de la administración, al trabajo aislado y a las escasas oportunidades para participar en la toma de decisiones.

En relación con las vivencias, altibajos y dificultades de los docentes noveles identificamos una problemática compleja que consideramos debería ser contemplada por las políticas de formación docente y los recorridos curriculares de la formación inicial. Esta última no puede resolver (la formación inicial) sola las necesidades de acompañamiento de quienes transitan la etapa de inserción en la docencia. Se requieren programas de inserción que articulen estrategias de las instituciones formadoras con las instituciones de ejercicio profesional, teniendo en cuenta de que se trata de elaborar propuestas específicas, distintas tanto de la formación inicial como de la formación en servicio.

Conclusiones

El análisis de las narrativas de los "noveles docentes", que desempeñan su labor en cursos de Historia, nos permitió acercarnos a una problemática compleja en la que se entrelazan componentes de la formación universitaria, con creencias, sentimientos y actitudes personales que suscitan decisiones tanto espontáneas como reflexivas.

Los relatos de profesores noveles estudiados proporcionan descripciones de situaciones diversas que viven en los inicios del ejercicio de la profesión. Sin embargo, en todas las narraciones, existe un punto de encuentro cuando reconocen los desafíos y obstáculos que les significa dar los primeros pasos en el proceso de enseñar Historia, en el nivel medio o terciario. Las dificultades que se observan como constantes, se pueden sintetizar en:

• Desconocimiento de la realidad del nivel escolar al egresar de la universidad.

• Una pobre formación pedagógica, a lo que se agrega, una situación que se infiere de las narraciones, que es la disociación entre teoría /práctica.

• Características de los alumnos y su postura de rechazo ante la asignatura Historia, un imaginario colectivo que se concreta al pretender enseñar la disciplina.

• Hallar estrategias para el aula, que motiven a los estudiantes.

• Las exigencias de un contexto institucional desconocido.

Con respecto a aspectos positivos mencionados por los docentes noveles entrevistados en relación con sus experiencias de inserción profesional, encontramos como más significativa a la empatía con colegas y autoridades, lo que les permite daptarse y construir un entramado de relaciones intersubjetivas que contribuye al saber estar y desenvolverse en la nueva situación laboral para ir cimentando su identidad profesional.

Destacamos especialmente, la actitud positiva de los sujetos analizados, quienes a pesar de los obstáculos quieren seguir adelante porque "aman" la profesión, quieren capacitarse y perfeccionarse porque se consideran jóvenes y con potencial para transformar el sistema educativo, como así también existe un punto en común que es, el deseo de formar estudiantes "autónomos", con pensamiento crítico- reflexivo.

Estamos ante la presencia de noveles pero a la vez expertos en adaptarse (Marcelo, 2008) a la realidad de la vida cotidiana en la que deben trabajar, porque como ellos mismos reconocen, egresan desconociéndola, los enfoque teóricos recibidos en las instituciones de formación docente, son nulos o difieren en un grado elevado de la práctica que les toca vivir.

En todos los casos, cuando hacen referencia a la formación docente, destacan que la misma tiene una serie de carencias con respecto a la disociación teoría-práctica, específicamente cuando de asignaturas pedagógicas se trata, existe un quiebre entre la formación en la disciplina y la formación pedagógica; reconocen que manejan muy bien el conocimiento de su ciencia, no así las formas de enseñarlo. Son profesores que están aprendiendo a enseñar con la práctica.

Lo anterior nos plantea la necesidad de introducir cambios en la trayectoria y contenidos de la formación inicial así como estrategias o dispositivos de

acompañamiento de los egresados en los inicios de la tarea docente; como es el caso de muchos países e institutos de formación docente. Si este es el camino, habría que preguntarse críticamente qué formación brinda -en este caso la Universidad- para garantizar una inserción profesional satisfactoria cuando otorga el título docente de profesor especialista en una disciplina.

Referencias bibliográficas

Alcalá, M. T; Núñez, G. y Demuth, P. (2012). "El conocimiento profesional docente experto. Estudio de caso en la Facultad de Humanidades". Revista Estudios en Ciencias Humanas, N° 12, noviembre. Revista digital de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNNE. 11 páginas.

Alliaud, A. (2004). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Buenos Aires: Mimeo (tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Álvarez, Z. y Porta, L. (2012). "Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior". En Revista de Educación, Año 3, Número 4. Abril. pp. 75-88.

Angulo Rasco, F. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, Ángel; Barquín Ruiz, José y Angulo Rasco, José Félix. (Eds.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 261- 319.

Ball, D. L. y Cohen, D. K. (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education". En Sykes, Gary y Darling-Hammond, Linda (eds.). Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 3-32.

Bolívar, A. (2005). "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". Revista de curriculum y formación del profesorado, 9,2. Universidad de Granada. España. pp. 1-39.

Bransford, J.; Derry, S.; Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). "Theories of learning and their roles in teaching". En Darling-Hammond, Linda & Bransford, John (eds.). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey - Bass. pp. 40-87.

Calderhead, J. (1996). "Teachers: beliefs and knowledge", en Berliner, David y Calfee, Robert. (eds.). En Handbook of educational psychology. Nueva York: Macmillan. pp. 709-725.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En Wittrock, Merlin C. La investigación en la enseñanza, III. Buenos Aires: Paidós. pp. 444-539.

Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers and dreamers. Insight about teacher retention. Journal of Teacher Education, 55 (5), 387-392.

Contreras, D. J. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Nº 68 (24,2). Editorial: Miño y Dávila. Zaragoza. pp. 61-81.

Feiman-Nemser, S. (2001). "From preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". Teachers College Record, 103 (6), 1013-1055.

Gorodokin, I. C. (2006). "La formación docente y su relación con la epistemología". Revista Iberoamericana de Educación, 37 (5), pp. 1-10.

Marcelo, C. (2007). "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". En Docencia N° 3. Diciembre. pp.27-38.

Marcelo, C. (Coord.) et al.(2008). Profesores principiantes e inserción a la docencia. Buenos Aires: Octaedro.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profeional docente.¿Cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea.

Ortega Iglesias, J. M. y Perafán Echeverri, G. A. (2012). "Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado de la cuestión". En Revista EDUCyT; Vol. 6, Junio-Diciembre. pp. 17-29.

Perafán, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Gómez, Á. I. (1992). "Enseñanza para la comprensión". En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. pp. 78-114.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998) El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Díada.

Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En Biddle, Bruce J.; Good, Thomas L. y Goodson, Ivor F. La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós. pp. 219-309.

Rivas Flores, J. I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En Rivas Flores, José I. y Herrera Pastor, David. (coord.). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro. pp. 17-36.

Shulman, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En En Wittrock, Merlin C. La investigación en la enseñanza,I. Buenos Aires: Paidós. pp. 9-91.

Veenman, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". Review of Education Research, 54 (2), 143-178.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. –pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

INCLUSIÓN, INFANCIAS Y PRÁCTICA DOCENTE. SUPUESTOS Y TENSIONES EN LA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE LA PROVINCIA DEL CHACO

INCLUSION, CHILDHOOD AND TEACHING PRACTICE. ASSUMPTIONS AND TENSIONS IN THE CURRICULUMPROPOSED FOR THE INITIAL EDUCATION OF THE PROVINCE OF CHACO

Prof. Mariela del Carmen Fogar [1] - Prof. Carlos Alberto Silva[2]

Fecha de recepción: 09-08-2016
Fecha de aceptación y versión final: 11-10-2016

Resumen: Se presentan avances de una indagación teórica sobre el Currículum de Educación Inicial de la Provincia del Chaco, a través de las categorías políticas inclusivas, educación inicial e infancias. El enfoque teórico se entiende como una forma de representarse la realidad a través de conceptos que operan como supuestos.
La indagación sigue una lógica cualitativa con análisis documental. Se inscribe en el proyecto de investigación en curso "Políticas públicas para la infancia: Incidencia de la obligatoriedad del Nivel Inicial en la construcción de la subjetividad de niñas y niños del barrio Molina Punta de Resistencia, Chaco", encarado por el equipo de cátedra Seminario Educación y Sociedad. El cambio curricular en el NI, formó parte de las políticas educativas inclusivas para la infancia implementadas por el gobierno nacional en el período 2003/2015.
Se asume la educación como práctica histórica, ligada a condiciones materiales, sociales y simbólicas, co-productora de subjetividades (Puiggros, 1995) y de lo social (Frigerio, 2001). Frigerio (2005) y McLaren (1998) la entienden como práctica política, que incluye una política cultural y económica de distribución de conocimientos, deseos e identidades.
En este artículo se analiza el currículum en vinculación con los procesos históricos en que se inscribe y las tensiones en la dinámica entre la propuesta curricular ajustada a una idea de la función inclusiva de la educación, y su construcción en la práctica.

Palabras clave: políticas inclusivas - educación inicial – currículum- infancias

Abstract: Recentre search developments about theoretical inquiry into the Curriculum of Initial Education of the province of Chaco, through inclusive political categories, initial education and childhood. The theoretical approach is understood as a way of representing reality through concepts that operate as assumptions.
The inquiry follows a qualitative logic with documentary analysis. He is part of the ongoing research project "public policies for children: incidence of the obligatory nature of the initial level in the construction of the subjectivity of children from the neighborhood Molina Punta from Resistencia, Chaco", undertaken by Seminary education and society. Curriculum change in NI, was part of inclusive education policies for children implemented by the national Government in the period 2003 / 2015.
Education as a practice linked to material, social and symbolic conditions, historical, co-producer of subjectivities (Puiggros, 1995) and social (Frigerio, 2001) is assumed. Frigerio (2005) and McLaren (1998) understand this as a political practice, which includes a cultural and economic policy of distribution of knowledge, desires and identities.
This article analyzes the curriculum in association with historical processes on which is inscribed and tensions in the dynamics between the proposed curriculum adjusted to an idea of inclusive education function, and its construction in practice.

Key words: inclusive policies - initial education - curriculum-childhoods

[1] Profesora Adjunta a cargo de las cátedras Seminario Educación y Sociedad y Corrientes del pensamiento contemporáneo de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Domicilio: PIO XII 446 – Resistencia (Chaco). Teléfono: 4-571240. Correo electrónico: marieladelcarmenfogar@gmail.com.
[2] Profesor Auxiliar de la cátedra Seminario Educación y Sociedad de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Domicilio: Av. San Martín 1929, Dto. 3- – Resistencia (Chaco). Teléfono: 4-4489508. Correo electrónico: carlosilva@gmail.com.

1. Introducción

En este artículo se presentan resultados de una indagación teórica sobre el Currículum de Educación Inicial (CEI) de la Provincia del Chaco, a través de las categorías *políticas inclusivas*, *educación inicial* e *infancias.* El enfoque teórico se entiende como una forma de representarse la realidad a través de conceptos que operan como supuestos.

La indagación sigue una lógica cualitativa con análisis documental. Se inscribe en el proyecto de investigación en curso *"Políticas públicas para la infancia: Incidencia de la obligatoriedad del Nivel Inicial en la construcción de la subjetividad de niñas y niños del barrio Molina Punta de Resistencia, Chaco",* encarado por el equipo de cátedra Seminario Educación y Sociedad.

El proyecto de investigación se inscribe, a su vez, en la propuesta de trabajo desarrollada en la cátedra Seminario Educación y Sociedad- asignatura de las carreas Profesorado/Licenciatura en Educación Inicial- entre 2013 y 2016, centrada en la función social de la Educación Inicial y el desempeño de los docentes como agentes del Estado, desde la apuesta por la inclusión en el marco de un Estado que, en la década pasada estuvo presente a través de políticas tendientes a garantizar la ampliación de la obligatoriedad de la Educación Inicial. El proyecto fue diseñado en 2014 en un contexto nacional e internacional que se modificó a partir de diciembre de 2015, como consecuencia de profundas transformaciones de las relaciones económicas y geopolíticas mundiales, caracterizadas, muy recientemente como desglobalización.

El cambio curricular formó parte de las políticas educativas inclusivas para la infancia, desarrolladas en la Argentina en la década antes mencionada. En este artículo se analiza el currículum para la Educación Inicial, en vinculación con los procesos históricos en que se inscribe y las tensiones en la dinámica entre la propuesta curricular ajustada a una idea de la función inclusiva de la educación, y su construcción en la práctica.

La educación no es una realidad universal que produzca los mismos efectos en todos los sujetos. Es una práctica histórica, ligada a las condiciones materiales, sociales y simbólicas en que se desarrolla. Como co-productora de subjetividades, la educación opera como componente de la construcción social. Por ello, como sostienen Frigerio (2005) y McLaren (1998), la educación es una práctica política, que incluye una política cultural y una política económica de distribución de conocimientos, deseos e identidades. En esa línea, para Davini (2006) la neutralidad de la educación es una ilusión. Desde esta perspectiva, educación y currículum son pues territorios donde tienen lugar conflictos simbólicos que expresan la conflictividad social.

A pesar de que el carácter político de la educación ha sido largamente fundamentado por epistemólogos, pedagogos y sociólogos del campo, en la práctica, persiste aun la creencia de que la neutralidad es el principio ético que debe guiar la educación, y condición de su eficacia. La pretensión de neutralidad tiene sus raíces en el dominio del positivismo, que al postular la posibilidad de un conocimiento universal y absoluto, generó las condiciones para el dominio de una pedagogía que posiciona a los docentes como portadores de ese conocimiento y autoridad única e indiscutible para la transmisión de determinadas normas y valores, también considerados universales. Sobre la base de estas creencias, como señalan Batallán y Campanini (1990: 43), la educación y la escuela desvalorizan la vida extraescolar, por lo que construyen niños "infantilizados", privados de sus capacidades de elaborar críticamente experiencias y saberes.

Esa concepción epistemológica se conjuga con la ideología liberal, que se enraíza en los principios del contractualismo de Locke enunciados en el siglo XVII, se consolida con la Ilustración, y en los años ´50 del siglo XX encuentra sus fundamentos

sociológicos en el funcionalismo de raíz parsoniana, que asignó a la educación una función de selección y distribución del capital humano, en función de la división social del trabajo, como contribución a la construcción de un orden social, pretendidamente ideal, que requiere que los niños no sólo aprendan las habilidades y destrezas que demanda el mercado de trabajo, sino también acepten el *sistema de valores* básicos imperantes en la sociedad. Esa concepción de la función de la educación se basa en el supuesto de la igualdad de punto de partida de los estudiantes, que Parsons concibe como *competidores, capaces de* diferenciarse entre sí según sus propios méritos.En ese esquema económico-social, como sostiene Cohn (2005) se asigna a los niños un lugar definido, sin consideración de sus acciones y sus representaciones simbólicas. Desde esa lógica, se legitiman aquellas prácticas que tienden a mantener el statu quo propio de las sociedades capitalistas. Con respecto a la infancia, esas prácticas contribuyen a legitimar las relaciones de dominio (del adulto y de las instituciones que lo representan) –subordinación (de niños y niñas), bajo el supuesto de que el adulto es un sujeto emancipado y completamente libre con respecto a los poderes económicos, políticos y culturales que operan en la vida social.

Ambos supuestos –la neutralidad del conocimiento y de la educación y la función uniformizadora de esta última- son constituyentes de la matriz ideológica sobre la que se fundó el sistema educativo argentino, casi 70 años antes del desarrollo de la sociología funcionalista. Estos supuestos no han hecho más que negar el carácter dinámico y conflictivo de lo social ydel conocimiento. Por lo mismo, y a través de su versión remozada en la década de 1990, se han traducido en currículum escolares funcionales a los intereses del mercado. En esa década, las reformas educativas gestadas y financiadas desde el FMI y el BM, respondieron claramente al proyecto de la nueva alianza estratégica entre neoconservadores y neoliberales. Sociólogos de la educación, de la envergadura de Apple y Giroux, han analizado los supuestos racistas subyacentes en las políticas neoliberales y los mecanismos de exclusión que emplean -vía selección de los "más aptos"[i]-.Gentili (1998) ha señalado, asimismo, el carácter estratégico de la educación en la política imperialista de Estados Unidos, que después del período de imposición de dictaduras en América Latina, optó por la profundización de la dominación por la vía ideológica, plasmada en el programa conocido como Consenso de Washington. Desde los noventa, la nueva forma de dominación se despliega en forma sofisticada a través del reemplazo de la estrategia dictatorial por la estrategia mercantil del consumismo, orientada a producir sujetos a la medida del mercado.

En la construcción de las subjetividades requeridas por el sistema, juegan un papel preponderante los medios de comunicación de masas que nucleados en torno a monopolios de la información, diseñan, producen y reproducen un orden simbólico. Los medios no sólo venden productos y valores, sino que construyen realidad. Niños y adolescentes son concebidos por el mercado, como consumidores, susceptibles de ser moldeados por las empresas que los reducen a objetos de su política de acumulación. Bustelo (2007) analiza el modo en que la empresa Disney, principal exponente del imperio de la industria cultural infantil, formatea las experiencias y representaciones de niños/as y adolescentes, a través de dispositivos que construyen *"una ideología de encantamiento en un mundo libre de desigualdades, sin pobreza, sin conflictos, sin sufrimiento, sin criminalidad, sin guerras y sobre todo, libre de la política. Y lo más relevante: hace de niños, niñas y adolescentes consumidores y no ciudadanos".*

Desde la perspectiva del psicoanálisis, la *realidad* se entiende en un doble sentido: como realidad objetiva, pero también como realidad que se construye a partir de la relación con el otro, como figura identitaria, en tanto el yo o subjetividad, es una construcción con otros significativos, que permite la instauración del aparato psíquico.

Son las relaciones con los otros sujetos, las que posibilitan la construcción del esquema corporal y el lenguaje; sin los otros, la relación con el mundo, es imposible. Aguado y Portal (1991) afirman que la identidad se estructura sobre la pregunta ¿quién soy frente al otro? La identidad es un proceso constituido por prácticas con un significado cultural, ideológico, social e histórico, que se expresan en formas de hacer, de hablar, de pensar, de concebir el mundo y de organizar la vida.

El yo freudiano, como significante, es siempre alienado, pues se funda no en los propios deseos sino en el deseo del otro, de manera tal que el deseo de uno es el deseo del otro. Esa alienación se supera individualmente, en la dialéctica del deseo, ya que el goce, punto tensionante, es imposible y por tanto, permanente. Lo social, el grupo, los lazos sociales, se fundan en la necesidad de establecer un vínculo gracias al cual los sujetos se aseguren un mínimo de ser, un nosotros que haga posible la construcción de un yo y el goce que les fue negado por el padre de la horda primitiva que Freüd inventa en "Totem y Tabú". Así, el goce se constituye en el motivo principal de la vida en sociedad y encuentra su consistencia gracias al símbolo. No hay una esencia del sujeto; éste se define como ser a partir del lenguaje, de los dichos que le fueron atribuidos al nacer. No habiendo un significante último al cual remitirse, no llega a definirse por completo. En la imagen del otro, el sujeto reconoce algo de lo que a él le concierne y lo identifica (la etnia, la religión, la ideología, la cultura), *denominación signo* de algo de reconocimiento, que anticipa la imagen de sí mismo. Desde esta perspectiva, cobra sentido el análisis de la incidencia del contexto en la constitución de las subjetividades infantiles.

En referencia a la construcción mas mediática de la realidad, Lagos (2010) señala la escencialización de la infancia. Esa construcción encierra una lógica de naturalización del mundo y de la infancia esencializada, que conduce a la creencia de que los niños demandan consumir porque está en su propia naturaleza. Esa representación de la infancia niega el hecho de que, como postulan Rabello de Castro (1999) y Szulc (2006), los diversos modos de ser niños están estrechamente vinculados con los contextos en que se configuran experiencias de niñez y su mundo simbólico. En este sentido, sostenemos que, aun cuando los maestros se quejan constantemente de las prácticas de consumo de los niños a las que adjudican la falta de atención, la resistencia a la autoridad y la dificultad para incorporar normas y valores, la visión esencialista de la infancia, dominante en la escuela, resulta funcional a los intereses de la industria cultural infantil dominada por el mercado.

El modelo económico, político y cultural que se inició en la Argentina en 2003 generó condiciones de posibilidad de ruptura con la lógica mercantil dominanteen la década de 1990. En ese contexto, caracterizado por procesos de recuperación del Estado, en 2013 se aprobó el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia del Chaco, elaborado por el conjunto de actores del sistema educativo (Directores de Niveles y Modalidades, Equipos Técnicos, Supervisores y docentes del Nivel).

De acuerdo con lo que establece el Art. 18 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, el Nivel Inicial está organizado en dos ciclos y constituye una unidad pedagógica que comprende a los/las niños/as entre los 45 días y los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. La letra de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las decisiones en materia de política educativa infantil en la última década tendieron a garantizar el derecho de todos los niños/as menores de 6 años a vivir una experiencia educativa desde edades tempranas. En esa línea, el Curriculum de Educación Inicial (en adelante CEI) incorporó enfoques y concepciones que quiebran tradiciones teóricas relativas a la EI y la infancia. Pero en la dinámica entre la propuesta ajustada a la idea de la inclusión como función de la educación, y su construcción en la práctica, mediaron prácticas sociales de oposición a las políticas

inclusivas desarrollas por el Estado. Hoy, ambas lógicas, la mercantil y la estatal -que reconoce la necesidad de construcción colectiva de la comunidad próxima y nacional-, conviven en las instituciones de todos los niveles del sistema educativo, en forma contradictoria y conflictiva.

2. Marco de referencia

La infancia ha sido un tema marginal dentro del campo de las ciencias sociales hasta la segunda mitad del siglo XX. Gracias a las reconceptualizaciones de la niñez, el campo de investigación sobre la infancia ha ido adquiriendo legitimidad y los niños comienzan a ser reconocidos como interlocutores válidos en la investigación.

Las políticas neoliberales de los ´90, que implicaron la retirada del Estado como garante de los derechos sociales básicos, tuvo efectos excluyentes. Aun hoy no sólo existen deudas pendientes con respecto al cumplimiento efectivo del derecho a la educación, sino que se advierten al menos dos formas de pobreza derivadas de ese período: la que viven aquellos colectivos sociales que se encuentran en los márgenes del sistema, y la que viven sectores medios y medios bajos que han ido transitando progresivamente por el camino del empobrecimiento. Desde 2003, el rol más activo del Estado argentino produjo un cambio de rumbo de las políticas sociales y educativas y desarrolló políticas públicas inclusivas para la infancia, entre ellas, la ampliación de la educación inicial.

La comprensión del entramado en que se conjugan los procesos de transformación económica y sociocultural, nos permitirá comprender la incidencia de lo social en la construcción de las subjetividades infantiles, en particular, en el barrio Molina Punta de la ciudad de Resistencia, capital de la provincia del Chaco. El barrio está ubicado en avenida Laprida y calle 12, aproximadamente a 26 cuadras de la plaza central de la ciudad. No tiene límites muy claros. Su historia comienza con la toma de un terreno fiscal cercano al barrio Don Bosco, organizada por unas veinte familias con trabajos precarios y sin vivienda, a la que, de a poco, se fueron sumando otras, hasta superar las 40 familias. La toma del terreno exigió cierta organización para la distribución de la tierra, por lo que se fueron estableciéndolas medidas de los terrenos, calles y pasillos. La organización incipiente, fue creciendo hasta la constitución del Movimiento de Trabajadores Desocupados “La Favela”ii, a través de la cual los vecinos lograron visibilidad que los hizo beneficiarios de políticas públicas, desarrolladas por el Estado Nacional. Aproximadamente treinta familias forman parte del Movimiento, que sufre los avatares de la situación política provincial y las consecuencias de la herencia económica y cultural de los ´90.

En el país, el acceso progresivo a la Educación Inicial a los 5 años, entre 2003 y2015, es producto de políticas para la infancia. Egido Gálvez (2000: 20) señala la complejidad del término educación inicial, que remite a conceptos relacionados, como el de infancia, susceptibles de interpretaciones en función de cada contexto. Señala asimismo la dificultad de establecer una diferenciación precisa entre educación inicial, educación preescolar o educación infantil, términos que alcanzaron mayor amplitud en los últimos años y abarcan hoy diversas modalidades de educación y aprendizaje destinadas a los niños desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso en la escuela primaria.

Nuestro campo de interés es la educación inicial, entendida como el período de cuidado y educación de los niños, fuera del ámbito familiar, en los primeros años de su vida. De aquí la necesidad de tener en cuenta las diversas modalidades educativas, establecidas por ley, para niños desde el nacimiento hasta los 5 años de edad.

La metodología adoptada para el proyecto *“Políticas públicas para la infancia: Incidencia de la obligatoriedad del Nivel Inicial en la construcción de la subjetividad de niñas y niños del barrio Molina Punta de Resistencia, Chaco”,* sigue una lógica

cualitativa, que contribuye a la comprensión de la complejidad de un fenómeno social y los procesos intervinientes en él: la construcción de la subjetivad de niños y niñas.

El diseño se encaró como *estudio de caso*. Este tipo de estudio favorece la comprensión profunda de una realidad singular, acerca de la que no sólo se informa sino que participa de un tipo de problemas, expectativas, imprevistos, conflictos, situaciones y hechos que la conforman. De aquí que la indagación se plantee como un estudio de caso instrumental (Stake, 1995). Interesa conocer el universo de los niños y niñas, para ver cómo los discursos que circulan en la comunidad y en la escuela, las situaciones en que esos discursos se inscriben y las experiencias infantiles, aparecen en sus dichos y cómo a través de ellos, sintetizan y construyen la relación con su mundo más inmediato: el Barrio Molina Punta. El universo de los niños y niñas estará constituido por diez niñas/os.

Para la indagación empírica, se apela a las voces de los niños y niñas, los padres y las maestras. Se tiene en cuenta también el juego y el dibujo, como modos de expresión simbólica. Como procedimiento para la indagación se utiliza la entrevista a niños y niñas, registrada a través de la forma en que se expresa el discurso que permite recuperar la voz, sin necesidad de encontrar traducciones de los significados, las experiencias e ideas expresados por los sujetos.

El trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo, cuya característica principal es que posibilita descubrir los sentidos atribuidos a la realidad por los sujetos que intervienen en los procesos humanos. Se busca comprender las acciones discursivas y no discursivas de los sujetos, tratando de recuperar la subjetividad como construcción en un contexto histórico y social particular.

Hipótesis

La obligatoriedad del nivel inicial y la universalización de las salas de 3 y 4 años, como parte de las políticas públicas dirigidas a la inclusión, han permitido visibilizar una franja etaria dentro de la infancia, constituida por niños antes no escolarizados, que, a partir de su ingreso en la escuela, se incorporan al discurso de los padres, como sujetos de derechos.

Preguntas problema

¿Qué políticas públicas para la infancia desarrolla el Estado nacional?

¿A través de qué procesos sociales acceden las familias del barrio Molina Punta, a diversas políticas públicas para la infancia?

¿Qué experiencias de socialización viven niñas y niños del barrio Molina Punta?

¿Cómo se entraman esas experiencias de socialización con las experiencias vividas a partir de la escolarización en el Nivel Inicial?

¿Cómo se incorporan las niñas y los niños al discurso de los padres, a partir de la escolarización?

¿Qué características generales de las subjetividades infantiles del barrio Molina Punta es posible trazar? ¿Cómo incide el contexto en la construcción de esas subjetividades?

3. Políticas de inclusión de niñas y niños (2003-2015)

El inicio del siglo XXI coincidió con la crisis del neoliberalismo, consecuencia de su fracaso en todos los ámbitos y de la creciente toma de conciencia, por parte de distintos sectores de la sociedad, acerca del papel del mercado en la vida económica, social y cultural. Esa creciente toma de conciencia, reservada en los 90 a sectores minoritarios (sindicatos combativos, organizaciones de Derechos Humanos, pequeños grupos de intelectuales, organizaciones sociales y expresiones partidarias) significó un quiebre de la legitimidad del sistema y se tradujo en cambios de gobiernos en varios

países de América Latina, a través de un viraje hacia la centroizquierda, que permitió el ascenso al poder político de líderes populares que desarrollaron políticas redistributivas e inclusivas, apoyadas en los principios de soberanía política, independencia económica y democracia no restringida a su carácter formal[iii].

En Argentina, la crisis del 2001, se convirtió en la antesala de una serie de cambios económicos, políticos y sociales, que a partir de 2003 se materializaron en políticas públicas de corte liberal, estatista y proteccionista. Barrera y Manzanelli (2015: 5-6) sostienen que con la asunción de Néstor Kirchner como presidente de la nación, se inicia en nuestro país la etapa de recuperación del Estado. Este primer ciclo de los gobiernos kirchneristas, se caracterizó por la primacía de lo "nacional" en las modificaciones del sistema económico. Las medidas económicas centradas en la interrupción de la subordinación de Argentina a los intereses del capital financiero y sus representantes políticos, los organismos internacionales de crédito, fueron acompañadas por medidas tendientes a romper con la lógica ideológica dominante desde la última dictadura. En ese contexto se desarrollaron políticas de inclusión de niñas y niños que se iniciaron en Argentina en el 2003.

Las políticas de inclusión se inscribieron, a su vez, en un conjunto de políticas de Derechos Humanos, que se iniciaron con la derogación, por parte del Presidente Kirchner, de las leyes de Punto Final y su complementaria, de Obediencia Debida, y la reapertura de los juicios por crímenes de lesa humanidad, cometidos durante la última dictadura cívico-militar, suspendidos después de las leyes de impunidad y el indulto de Menem (1989-1999), debido a la presión ejercida por los grupos económicos, los medios de comunicación hegemónicos, las fuerzas armadas y otros sectores conservadores del país. Precisamente, las políticas de inclusión y reducción de desigualdades, desarrolladas entre 2003 y 2015, se basaron en una nueva concepción de los Derechos Humanos, lo que en términos sociopolíticos significó su no restricción a la cuestión de los crímenes de lesa humanidad. Desde ese paradigma, se sancionaron leyes de reconocimiento de derechos de la infancia y la juventud, las mujeres y la familia, las comunidades indígenas, las personas migrantes, las identidades de género, las personas con discapacidad, el derecho a la comunicación, a la salud y la cultura. Asimismo, se impulsaron políticas contra la discriminación, la xenofobia y el racismo, y se desarrollaron programas que, con mayor o menor éxito, junto con las leyes que los sustentaban, formaron parte de la disputa simbólica y jurídica necesaria para legitimar el nuevo modelo económico-social. Según datos macroeconómicos de distintos organismos internacionales, debido a las políticas de inclusión, nuestro país se ubicó en el 2015, entre aquellos con nivel de pobreza crónica más bajos de la región, menor población bajo la línea de pobreza y mayor expectativa de vida y equidad en la distribución del ingreso. Entre 2004 y 2014, el crecimiento económico significó una expansión real del PBI de aproximadamente el 5% promedio anual, que se reflejó en todos los indicadores sociales. La inversión educativa se multiplicó casi por 20 veces en términos nominales (creció un 205% en términos reales). Y la educación argentina llegó a ser considerada una de las más avanzadas de América Latina, tanto con respecto a los resultados como a su carácter político-ideológico. Estos logros fueron reconocidos y destacados por UNESCO y UNICEF, entre otros organismos[iv].

Las políticas económicas y socioeducativas de ese período, constituyeron un telón de fondo propicio para la reflexión sobre lo social en general, y sobre la niñez en particular. La lógica estatal logró permear parcialmente las prácticas discursivas y no discursivas dominantes en la escuela, aun fuertemente atravesada por la lógica mercantil.

Myriam Feldfeber y Nora Glutz (2011) destacan el cambio de rumbo de las políticas sociales y educativas de carácter inclusivo, implementadas desde 2003,

basadas en un rol activo del Estado, que se materializaron, entre otras cosas, en políticas públicas para la infancia. Estas políticas atañen a dos planos: legislativo y simbólico. El primero contribuyó a un cambio de paradigma relativo a la concepción del Estado y sus funciones, así como a lo social, donde sin duda se juega la corresponsabilidad de gobernantes y agentes del Estado, entre los que está el docente. El Ministerio de Educación de la Nación entendía que *"El Estado ha recuperado centralidad, legalidad y autoridad. En su carácter de regulador jurídico-político de la vida social, el Estado asume la función de conjugar intereses particulares y colectivos, lo que supone reconocer los derechos de los diversos colectivos sociales, sintetizados en un proyecto social. Ello, desde el presupuesto de que un Estado democrático presente, no delega en otros su rol. Por ende, define y orienta su acción política hacia la afirmación y profundización de los derechos de todos los habitantes del territorio nacional, reconociendo que las condiciones sociales en las que realiza su intervención están signadas por la desigual distribución de bienes materiales y culturales"*[iv].

En materia educativa se sancionaron las siguientes leyes:

- ✓ Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864, 2003),
- ✓ Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N°25.919, 2004),
- ✓ Ley de Educación Técnico Profesional (N°26.058, 2005),
- ✓ Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075, 2005)
- ✓ Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150, 2006),
- ✓ Ley de Educación Nacional (N°26.206, 2006).

Se implementaron además, políticas tendientes a garantizar los derechos de las personas a la información y el acceso igualitario a la cultura. En esas políticas se inscriben la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley Nº 26.522/09) en reemplazo de la ley de Medios de Comunicación de la última dictadura, la creación de los canales estatales ENCUENTRO y PAKA PAKA, y la restructuración de la TV Pública, medios que significaron un importante espacio de disputa ideológica con la cultura mercantil dominante.

En el marco de la adhesión de Argentina a pactos internacionales de Derechos Humanos y protección de la infancia y la adolescencia, se sancionaron leyes y se desarrollaron programas de protección de la infancia, la juventud, la familia y los adultos mayores. Entre otras se puede mencionar:

Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26.061/2005).

-Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (Ley N° 25.673/2002) y Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150/2006).

-Ley de Migraciones (Nº 25.871/04) reglamentada en 2010.

-Ley de Comunidades indígenas. Emergencia en materia de posesión y propiedad de tierras (N° 26.160/2006).

-Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N° 26.378/2008).

-Ley de Identidad de Género (N° 26.743/2012) y Ley de Matrimonio Igualitario (N° 26.618 /10).

-Asignación Universal por Hijo (AUH), (Decreto Ley 1602/09).

-Ley Nacional de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (N° 26.485/2009).

-Ley 26364: Prevención y sanción de la trata de personas y atención a sus víctimas y Decreto 936, que prohíbe la publicación de avisos de comercio sexual, entre otras.

-Impulso de las políticas desarrolladas por el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo).

La importancia de las reformas en el plano normativo, radican en que, como sostiene Bertranou (2011), el Estado representa un orden legal público de alcance universal, en la medida en que establece derechos y obligaciones que están por encima de la voluntad de los ciudadanos. En tanto orden legal, asegura (al menos en una primera instancia a través de las normas) derechos de ciudadanía para todos los habitantes.

La ciudadanía implica el derecho a integrar una comunidad en igualdad de condiciones. Al respecto, nos interesa recalcar que la responsabilidad individual de la construcción de lo comunitario es inherente a la integración activa de los sujetos (las personas) en una comunidad. Este señalamiento tiene para nosotros, el sentido de recalcar la importancia del papel activo del docente, en la construcción de la comunidad escolar y de la sociedad. En un Mensaje del Poder Ejecutivo del 3/09/14, puede leerse: *"la educación de la primera infancia es más que nunca una obligación del Estado, como promotor, actor y garante, pero también es una responsabilidad de todos. Las familias y la comunidad en su conjunto deben coadyuvar en este esfuerzo colectivo para que la obligatoriedad de la educación cobre un sentido social pleno de compromiso con el destino de cientos de miles de niños y niñas que habitan nuestro país".* (Ley N° 27.045, sobre la obligatoriedad de educación inicial para niños de 4 años).

En términos simbólicos, la legislación tendiente al reconocimiento de derechos, incidió en la construcción de nuevas identidades -que se configuraron a la par de la construcción de nuevas representaciones sobre "los otros"-, entre ellas, la de *niñez*, concebida en su carácter relacional.

4. Política nacional de desarrollo y fortalecimiento de la EI

En Argentina, con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884, que organizó la educación primaria, el nivel inicial fue contemplado como escuela especial de enseñanza primaria, no obligatoria. La Ley Federal de Educación (N° 24.195) promulgada en 1993, determinó la obligatoriedad de la EI, desde la sala de 5 años.

A partir de 2006, año en que entró en vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y continuó el reordenamiento del sistema educativo que se inició en 2003, el gobierno nacional impulsó la ampliación de la cobertura en la sala de 5 años. En 2014, a través de la Ley N° 27.045 sancionada por unanimidad por el Congreso de la Nación, se amplió el carácter obligatorio de la escolarización a partir de los cuatro años, a la vez que se les dio al Estado Nacional, a las 23 provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la responsabilidad de "*universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población"*.(Ministerio de Educación de la Nación, 2015. *Fortalecimiento y ampliación del derecho a la educación,* pág. 48).

El fortalecimiento de la EI implicó otras medidas fundamentales tomadas o impulsadas por el gobierno nacional:

- ✓ Creación de la Dirección de Nivel Inicial en el Ministerio de Educación de la Nación y en casi todas las jurisdicciones educativas, en cumplimiento de los acuerdos federales iniciados en 2003.
- ✓ Creación de cargos directivos, docentes y técnico-pedagógicos para el afianzamiento de esos nuevos organismos y la actualización de los diseños curriculares del nivel, que al 2015 se concretó en once jurisdicciones provinciales y se encontraba en proceso en otras nueve.

- ✓ Sanción de la Ley 27.064/2014, regulatoria del funcionamiento de los jardines maternales y de infantes no incluidos en la enseñanza oficial, que quedaron bajo la supervisión pedagógica de las autoridades educativas jurisdiccionales.
- ✓ Distribución de equipamiento específico para el NI (44.793 ludotecas distribuidas de manera universal entre 2009/2015 en ámbitos rurales, urbanos, para salas de 0 a 5 años, únicas, itinerantes y multinivel; más de 8 millones de libros infantiles de 140.511 colecciones, y bibliotecas institucionales y de actualización pedagógica para docentes; 2.000 cajas de equipamiento para la enseñanza de las ciencias en todos los jardines de infantes de gestión estatal de las regiones NEA y NOA; láminas con fotografías de la fauna autóctona de todas las regiones, a 8766 jardines de infantes del país; materiales de desarrollo curricular de Educación Sexual Integral, Las abuelas nos cuentan, Cuadernos para el Aula, Cuadernos para el trabajo en sala multiedad, y la serie Temas de educación inicial que abarcan el juego, la literatura, la variedad de formatos institucionales y la historia del Nivel Inicial) (Idem, pág. 49)
- ✓ Acciones para el desarrollo profesional docente (reforma de la Formación Docente inicial, llevada a cuatro años, con un giro en la concepción de la EI como unidad pedagógica que educa a niñas/os entre 45 días y cinco años de edad, desde un abordaje pluridisciplinar; diversidad de propuestas de capacitación como Escuelas Itinerantes, Cátedra Nacional Virtual Abierta de Juego, Fortalecimiento de la educación inicial en el Ámbito Rural, Trayecto de Formación para Parejas Pedagógicas de la Educación Inicial en la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Encuentros regionales de maestros, Estrategia nacional Creciendo Juntos, Trayecto formativo para directivos. Se capacitaron 93.000 docentes y directivos sobre juego, indagación del ambiente natural y social, literatura, expresión corporal, relaciones entre la escuela y la familia, arte; 8.700 docentes cursaron la Especialización en Educación Maternal y otros 1.000 cursaron “Memoria, identidad y democracia en el Nivel Inicial”. (Ibídem)

  Estas acciones no tuvieron continuidad a partir de 2016.

A nivel nacional, según estudios de DINIECE (2010), la matrícula de NI mostró un comportamiento diferenciado según sala de 3, 4 o 5 años. Entre 1998-2009 la sala de tres años, con la menor cantidad de alumnos del nivel tuvo un crecimiento de la tasa de asistencia del 43,2%, antes de finalizar el período. La sala de cuatro años creció el 60,1%, (con el mayor incremento de matrícula en términos absolutos y porcentuales). Batiuk (2015) señala que en 2001, el crecimiento fue del 48% y en 2010 del 81,5%. Esta tasa presenta diferencias a nivel de las provincias. En cuanto a inversión en infraestructura, entre 2001-2013 se construyeron 4213 salas de 3 y 9232 salas de 4 años.

La tendencia creciente de la matrícula se mantuvo hasta fines de 2015. En 2015, 418.980 niños no asistían al nivel inicial 3 a 5 años. De todos los niños mencionados, el 84% (350.731) habitaba en centro urbano. Del total de niños que no asistían, 73% (306.952) tenía 3 años, 22% (90.565) tenía 4 años y 5% tenía 5 años. (DiNIEE/SIyCE/ ME y DN en base a Relevamiento Anual 2014).

La relativa estabilidad de la matrícula en sala de 5 años, con oscilaciones de escasa magnitud, se debe a la amplia cobertura, mientras el pronunciado aumento de la sala de cuatro años se vincula con el mandato legal de la universalización (Ley N° 27045).

Estos resultados autorizan a pensar que, de haber continuado el modelo político-económico que se desarrolló entre 2003/2015, podía preverse similar movimiento de la matrícula, sobre todo, a partir del Decreto que universalizó la sala de tres años. Pero la

asunción del presidente de derecha Mauricio Macri, modificó sustancialmente la situación antes descripta sobre la presencia y responsabilidad del Estado en materia de políticas socioeducativas.

Entre los 72 decretos firmados por el presidente Mauricio Macri, en los primeros doce días de gobierno, está el Decreto N° 23, a través del cual, redujo el presupuesto educativo del 6,5% del PBI al 3%. A partir de ese momento, y desconociendo de la Ley de Financiamiento Educativo, el gobierno nacional avanzó en el desfinanciamiento de programas educativos (como Conectar Igualdad, Proyecto de Mejora Institucional, de Educación Sexual Integral, programas de formación docente, etc.) y la reducción del presupuesto universitario y de investigación. Estas decisiones en materia educativa se conjugan con medidas económicas y comunicacionales direccionadas a consolidar un modelo neoliberal en lo económico y neoconservador en lo social.

Las decisiones del gobierno nacional relativas a endeudamiento externo y trasferencia de ingresos a los sectores concentrados de la economía, incidieron en forma directa en un crecimiento abrupto de la pobreza, que en los primeros seis meses de gobierno produjo aproximadamente cinco millones de pobres más que la década anterior. Asimismo, la ruptura de la alianza política del gobierno argentino con los países de la UNASUR y su acercamiento a la Alianza para el Pacífico, se conjugan con gestos que se orientan a una nueva producción simbólica estatal que, a través del discurso de funcionarios de gobierno - entre los cuales están el ministro de educación y el presidente de la nación- subvierten la discursividad estatal construida en la década pasada, acerca de las personas como sujetos de derechos. El nuevo discurso conservador desvaloriza y demoniza a las personas migrantes, pobres, homosexuales y militantes de organizaciones y partidos políticos de oposición y reproduce el discurso dictatorial sobre el terrorismo de Estado y su estrategia de desaparición forzada de personas en la última dictadura cívico-militar. Entre tanto, el gobierno mantiene el discurso sobre la importancia de la educación inicial pero sin propuesta de financiamiento para su extensión. Mientras el nuevo esquema obligó a las provincias a tomar endeudamiento externo, el gobierno nacional las constriñe a responsabilizarse del financiamiento de las salas de 3 años, que prometiera en su campaña electoral. La cuestión de la cobertura de las salas de 3 y 4 años, se torna aún más problemática, debido al crecimiento de la desocupación, la baja del salario, el aumento abrupto de las tarifas de servicios básicos como agua y luz, y la retirada del Estado en materia socioeducativa.

Sin duda, el escenario actual plantea nuevos desafíos educativos para la atención de las infancias, que vuelven a ser vulneradas, ya sea por la posición de subalternación de amplios sectores de niñas y niños y sus familias o por el dominio de la lógica mercantil estatal actual, que los ubica siempre en posición de objetos.

5. El currículum para la Educación Inicial de la provincia del Chaco

El currículum para la Educación Inicial de la provincia del Chaco (CEI) se construyó con participación de docentes, gremios y padres, en foros y mesas de trabajo organizados por el Ministerio de Educación de la Provincia, para los niveles inicial, primario y secundario, durante el año 2012.

En esa circunstancia, la Dirección de Educación Inicial desempeñó un papel fundamental, corolario de acciones orientadas a la construcción curricular y la normativa para el nivel, que se venían desarrollando desde 2010, en mesas de trabajo con áreas técnicas del Ministerio de Educación de la Provincia, con el objeto de difundir las acciones realizadas y posibilitar que el futuro marco normativo jurisdiccional fuera producto de una construcción participativa y democrática de los docentes. En esa línea de trabajo, "… los Lineamientos Curriculares Generales para la

Educación Bilingüe - Intercultural – Pueblos indígenas: Qom, Moqoit y Wichi, fueron elaborados por las comunidades indígenas a través de Foros." (CEI, pág. 19).

El CEI se plasmó primero en una propuesta sometida a consulta a los docentes, en 2012, hasta su aprobación en 2013. En el Documento se explicitan nociones que configuran la concepción desde la cual el Estado asumió la educación inicial. A continuación, analizamos aquellas que aluden directamente a la infancia y la educación infantil inclusiva, reconceptualizadas a la luz de aportes de la antropología de la niñez, la historia de la educación, la pedagogía y el derecho, que fueron soporte de las políticas públicas.

La realidad da cuenta de diversos modos de ser niños. Para distintas disciplinas que hoy estudian la infancia, ésta es una categoría relacional, cultural e histórica, lo que exige pensar a niñas y niños en el entramado de relaciones que construyen con sus pares y con personas de distintas franjas etarias. El reconocimiento del carácter histórico-cultural de la noción de infancia, deviene en el reconocimiento de la existencia de *infancias,* o sea, de diversos modos de ser niños, estrechamente vinculados con los contextos en que se constituye la subjetividad y configuran experiencias de niñez y su mundo simbólico (Rabello de Castro, 2001; Szulc 2006).

Estos aportes conceptuales conducen a una reconceptualización de lo social y lo educativo. El reconocimiento de la existencia de infancias y de la producción social de lo subjetivo, se produjo – y se produce hoy- en el marco de tensiones y debates de carácter teórico y social. Esas tensiones o disputas se expresan en las prácticas y en los currículos escolares. Las prácticas se entienden como relaciones dialécticas entre los sujetos y las condiciones materiales y simbólicas- en que éstas se desarrollan. En ese entramado de relaciones dialécticas, se construyen también representaciones de la realidad. La representación dominante que sobre la niñez primó en los currículum escolares y de formación docente, hasta las reformas socioeducativas de la década pasada, inocenta la infancia y la universaliza como etapa a nostalgiar; concibe a los niños/as como seres *frágiles, buenos, inocentes*, *caracterizados por la presencia del juego, incompletos*, *a ser formados* y *socializados* por los adultos y coincide con las nociones de sentido común o con los abordajes de la psicología sobre el desarrollo infantil, señalados por Szulc (2006). Esa perspectiva de la infancia deja fuera del análisis a una diversidad de experiencias infantiles que no se ajustan a las definiciones teóricas sobre qué es ser niño.

El carácter relacional de la infancia, no impide, sin embargo, trazar algunas características de las infancias, considerando las determinaciones del contexto en que se configuran.

Desde la conformación del sistema educativo nacional (1884-1916c.), los niños de las clases altas tuvieron garantizada la educación temprana, mientras los niños de sectores medios y bajos debieron esperar definiciones del Estado, acerca de cuán merecedores de educación eran. Las disputas sociopolíticas y culturales de la época fueron determinantes de esa situación. En la actualidad, esas disputas no sólo no han desaparecido, sino que se expresan a través de tensiones y conflictos en las prácticas escolares, incluso a veces de forma velada, a través de especulaciones de carácter pedagógico. Al respecto, Malajovich (2006) habla de "viejas contradicciones del nivel Inicial", tales como *niño responsabilidad exclusiva de la familia vs niños responsabilidad de la sociedad; rol de la familia en la educación de los hijos vs papel del Estado en la educación; iniciativa privada vs responsabilidad del Estado; mujer productora vs mujer reproductora; rol tradicional de la mujer como principal responsable de la tarea de educar a sus hijos vs rol del nivel inicial en esa tarea.*

Como señala Carli (2002), en Argentina, recién con el Estado de Bienestar, en la etapa peronista (1945-1955), la infancia adquirió visibilidad como sujeto de políticas públicas.

Pero la crisis de ese Estado en los 70, consecuencia de cambios en las relaciones económicas y geopolíticas internacionales, agilizó la aplicación de políticas neoliberales y neoconservadoras, en todos los ámbitos, las que requirieron para su legitimación, de la construcción de un imaginario social correlativo del sistema económico. El escenario neoliberal que se inició con la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y se consolidó en los ´90, se caracterizó por la concentración económica, la distribución regresiva del ingreso, la desocupación y la precarización laboral, el crecimiento de la pobreza y la desigualdad. Todo ello contribuyó a la profundización de la fragmentación social y la marginación de amplios sectores que quedaron excluidos del acceso a derechos sociales básicos como la educación. Carli (2006) plantea que en este contexto, la niñez devino en un *laboratorio social,* y constituyó un espacio de profundas mutaciones, de nuevas pautas de socialización y políticas de crianza. El desempleo, la movilidad descendente y la pobreza, profundizaron la brecha entre niños pertenecientes a familias en condiciones de trazar un horizonte de futuro y niños que padecían las consecuencias de políticas fundadas en la producción de la desigualdad. En toda la década, primó una perspectiva sesgada de los niños, que resultó en una "patologización de la infancia". Esa perspectiva se apoya en meros supuestos ideológicos, que a través de la distorsión de enunciados provenientes del campo de la psicología, son convertidos en parámetros universales de "niñez", "civilización", "educabilidad", "adaptabilidad" y "humanidad". Sobre la base de esos parámetros, se establecen criterios de "normalidad", categoría desde la cual se describe y se juzga a los niños por la religión que profesan, su identidad sexual o étnica y su procedencia de clase, y se desarrollan prácticas de adiestramiento para el disciplinamiento, primero escolar y luego social. Sobre la base de juicios morales –basados en prejuicios– se castigan determinadas formas pensar, de hablar, de comportarse; en definitiva, formas de ser. Y se actúa para "corregir" aquellas conductas consideradas "desviadas" cuando no responden a los parámetros dominantes sobre los que se establece qué es lo "normal", lo "adecuado", lo "correcto".

La concepción de *educación inicial* está en estrecha dependencia de la noción de *infancia.* De hecho, resulta complejo establecer una diferenciación precisa entre *educación inicial*, *educación preescolar* y *educación infantil*. En la década pasada, la ampliación de estos conceptos condujo a la consideración de diversas modalidades de educación y aprendizaje destinadas a niñas y niños desde las primeras semanas de vida hasta los seis años de edad. Para Egido Gálvez, (2000), la educación inicial comprende una diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia. En esta línea, el Curriculum para la Educación Inicial incluye las modalidades de educación bilingüe intercultural, rural, en contexto de encierro, especial, hospitalaria, y domiciliaria, en la EI, y las entiende como instancias que "atraviesan y fortalecen el proceso de inclusión y respeto por la diversidad, generando verdadera igualdad de oportunidades".(CEI, pág. 16.)Con respecto a la atención de niñas y niños en cada caso, el CEI remite a las leyes inclusivas no educativas antes mencionadas.

El apartado del CEI, referido a los marcos normativos, se inicia con el reconocimiento explícito de los niños como sujetos de derechos y de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, considerada Ley Suprema para la infancia y referencia obligada para *"… la revisión de todos los marcos normativos y la inclusión de la niñez en los mismos, la definición de líneas tendientes a la organización e implementación de planes, programas y proyectos destinados a la efectivización de los derechos del niño"* (pág. 25). Continúa con una descripción de los alcances de la Ley N° 26.061/2005, y recupera los principios de la CIDN, en los Fines y objetivos de la política educativa provincial.

La CIDN, a la que Argentina adhiere desde 1989, a través de la Ley N° 23.849, contribuyó significativamente a modificar la representación de la infancia, al reivindicar

el carácter de *sujetos de derecho* de niños y niñas y reconocer la capacidad de aprendizaje en sus primeros años de vida, así como la existencia de nuevas configuraciones familiares y los cambios del rol de la mujer en la sociedad: "*En este caso se trata de romper con viejas estructuras naturalizadas de una infancia feliz y libre de problemas y dificultades, para plantear una atención educativa desde las oportunidades que cada una de ellas tiene, brindando igualdades lúdicas y educativas a toda la infancia, recordando que los niños son sujetos de derecho más allá de lo que su contexto o su realidad le ofrece. Realidades atravesadas por dificultades físicas, legales, con barreras físicas, culturales, entre otras".* (CEI, pág. 40).

La ruptura con el supuesto de la infancia feliz, tiene al menos dos implicancias.

Por un lado, significa una superación del psicologismo que, sin abandonar los aportes de las diversas corrientes psicológicas al campo de la educación de las infancias, abre la mirada hacia lo social en varios sentidos:

a) La consideración de los aspectos sociales constitutivos del sujeto, obliga a los educadores a dislocar la mirada centrada exclusivamente en las niñas y los niños, y dirigirla a conocer y problematizar los acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales que configuran el mundo material y simbólico en general, y no tan solo el "mundo infantil".

b) La advertencia por parte de los docentes, de las determinaciones contextuales que inciden en la propia constitución y trayectoria de formación, lo que lo ubica así muy lejos de ser el portador de la verdad y "los valores correctos".

Por otra parte, significa un desafío pedagógico, que pone en juego la necesidad de concertación y creación colectivas a la hora de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, para incluir a la diversidad de niñas y niños que habitan las escuelas.

La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, ratifica el valor sustantivo de la primera infancia para la historia de los sujetos en sociedad y propone la obligatoriedad del nivel. Estas definiciones incidieron en la modificación de los propósitos de la EI, la incorporación de nuevos contenidos y campos de conocimiento, la revisión de los sentidos de la formación docente y de las condiciones materiales y simbólicas que operan en la construcción de la identidad del nivel. *"Este Documento Curricular, que reconoce la heterogeneidad, las diversidades culturales, étnicas y lingüísticas, aborda una conceptualización frente a la concepción de la nueva infancia que debe definir los marcos curriculares… y… organizar el sentido de los aprendizajes en la franja de 0 a 5 años. Los cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, definen el propósito de la Educación Inicial favoreciendo la construcción de ciudadanía, recuperando los valores de la cultura en cada ámbito y la consideración plural de la infancia, legitimando diferentes contextos de crianza y tradiciones, complementando la labor educativa de las familias"* (CEI, pág. 16).

El CEI reconoce la conformación de una matriz sociocultural diversa del territorio provincial, cuyo origen fundacional se remonta a los asentamientos de las poblaciones Qom, Moqoit y Wichi, a la que se suma luego población migrante, primero de Paraguay y de la provincia de Corrientes y luego de una Europa en situación de crisis política y económica. Se reconoce explícitamente que los pobladores originarios se vieron *"obligados a enfrentamientos y resistencias de manera muy violenta,… en una lucha desigual, producto de la conquista del territorio, como, por ejemplo, la Masacre de Napalpí, donde… fueron avasallados y prácticamente exterminados, lo cual no fue una matanza aislada, sino una práctica recurrente del poder político y los terratenientes – con la mano de obra policial o militar- para privar a los pobladores originarios de su forma ancestral de vida e introducirlos por la fuerza al sistema de producción"* (CEI, pág. 30).Señala como otra consecuencia negativa de la conquista, *"la pérdida de la riqueza cultural, sistematizando una enculturación, que devino en el*

menoscabo de sus tradiciones, lengua madre y costumbres de crianza" (CEI, pág. 31).Reconoce, finalmente el aporte de las comunidades indígenas y migrantes a la riqueza cultural y social de la provincia.

La significatividad de la explicitación de estos elementos, radica precisamente en que su nombramiento posibilita una ruptura con la concepción etnocéntrica que clasifica los sujetos sociales en términos de civilizados- incivilizados, dicotomía coherente con la matriz cultural racista, que se configuró como consecuencia de los procesos de conquista por parte de Europa y la raíz oligárquica liberal del sistema educativo nacional. La noción supone, finalmente, el reconocimiento de la existencia de infancias.

Por otra parte, al reconocer el origen político de la situación actual de los pueblos indígenas, el CEI reafirma el carácter político de la educación, con lo que traza un horizonte desde el cual pensar los fines de la educación y la función social del docente como agente de un Estado democrático, que reconociendo la diversidad como riqueza, no persiga la uniformización/homogenización, sino la inclusión en la diversidad.

No es de extrañar, entonces, que estos principios, que tensionan aquellos sobre los que se fundó el sistema educativo nacional, y el jardín de infantes en particular, sean resistidos, aún hoy, en los discursos y prácticas educativas. Lo mismo ocurre con el principio social de la inclusión, como rector de la educación pública plasmado en las Leyes de Educación Nacional y Provincial y en los documentos emanados de acuerdos federales de la década en que se efectivizaron en políticas públicas. Aunque hay que reconocer que en el Nivel Inicial, este principio generó menos resistencia que en los otros niveles del sistema educativo, en los que priman el principio de la selección -identificado con calidad educativa- y la oposición a las políticas inclusivas, bajo la falacia de que con la inclusión el gobierno promovía el facilismo y perseguía la mera aprobación de todos los estudiantes. Sin embargo, si bien el Nivel Inicial tiene una larga tradición de inclusión en términos de matrícula en la sala de 5 años, en la práctica, ésta se ve muchas veces reducida a la asistencia de los niños y las niñas al jardín; donde aún persisten prácticas que, fundadas en concepciones androcéntricas y etnocéntricas, tienden a disciplinar y corregir identidades, gustos, deseos y formas culturales de construcción de los conocimientos y de lo social.

Las cuestiones antes señaladas se advierten en un currículum que evidencia que, en la conformación de las subjetividades docentes, perdura cierto divorcio entre la teoría y la práctica, entre las concepciones teóricas que muestran caminos para la construcción de una escuela inclusiva y democrática y las concepciones docentes naturalizadas con respecto a la familia, la infancia, la función social de la educación, etc. Estas concepciones y representaciones se fundan no siempre en teorías perimidas o prácticas tradicionales, sino también en meras opiniones docentes, producto de efectivos mecanismos de inculcación ideológica con que cuentan el mercado y otras instituciones no estatales que realizan acciones políticas de promoción de valores conservadores. Por ello, en muchos jardines de la provincia del Chaco, hoy se obliga a niñas y niños a rezar según cánones de la fe católica, se orienta el juego y se corrigen conductas y modos de ser según diferencias de género de la tradición patriarcal, y se promueve el consumismo a través de la orientación del gusto estético según cánones de la cultura dominante. Con respecto a esta última, por ejemplo, es común la presencia de la figura de Papá Noel en los actos de cierre del ciclo lectivo.

Por otra parte, en los apartados del CEI que se refieren a cómo aprenden los niños en el jardín, priman fundamentos psicológicos, y la didáctica del nivel se enuncia sin vinculación alguna con fundamentos sociopolíticos requeridos para asumir el quehacer docente en consonancia con los principios éticos y jurídicos promovidos por las políticas públicas inclusivas de la década pasada en nuestro país. Aun cuando los

autores de referencia mencionados en el CEI puedan ser ubicados en alguna perspectiva teórica de ruptura con la tradición dominante, se recortan párrafos según criterios que lavan el discurso teórico despojándolo de su contenido político. El CEI resulta así un documento en el que los principios ético-jurídicos universales de la atención a las infancias aparecen enunciados en forma fragmentada con respecto a la vida escolar, los contenidos y la enseñanza.

En el período 2003/2015, en la provincia del Chaco, la matrícula en salas de 3 y 4 años, presentó un crecimiento del 10,9% y del 59,2%, respectivamente, mientras la sala de 5 años se mantuvo en el 88,8% de escolarización en igual período. La expansión de las salas de 3 a 5 años, constituye un indicador de los procesos de democratización que, en la década pasada, se materializaron en políticas públicas. El crecimiento no fue igual en todas las jurisdicciones, pero sí continuo. Ahora bien, la cobertura de la sala de 5 años en la provincia, alcanza las zonas urbanas, de aquí la necesidad, tanto de garantizar la educación inicial en zonas rurales, como la formación profesional necesaria para responder a una demanda que es hoy, obligación jurídica y moral, sin olvidar que esta modalidad se inscribe en las particularidades y complejidad de la vida rural, a la que se le suman situaciones burocráticas propias de la administración escolar en esos contextos, por lo que requiere un análisis particular. Aun así, en contextos rurales de la provincia, es posible reconocer modelos organizacionales como plurisalas. Aunque éstas existen también en Escuelas de Gestión Social de la provincia[vi], y no solo no constituyen una novedad en el sistema educativo nacional, sino que en el NI caracterizó los jardines de infantes urbanos en la década de 1990, cuando la matrícula disminuía año a año como consecuencia de la pobreza y la desocupación. Al respecto, es necesario señalar que, a partir de la Ley de Educación Nacional, la atención en plurisalas de la EI implica por un lado, una forma de agrupamiento y, por otra parte, un modo de intervención docente.

A propósito de la cuestión de la *función educadora de la familia vs responsabilidad del Estado*, señalada por Malajovich (2006) como tensión, en el CEI su expresa claramente que es el Estado, el principal responsable de esa función, que debe ser acompañada por las familias. Estas consideraciones constituyen aportes fundamentales para romper con prácticas culpabilizantes de los niños y sus familias, que persisten hoy en todos los niveles del sistema educativo formal. Asimismo, ponen en evidencia la importancia de la recuperación del Estado en la construcción de lo simbólico y lo social. En consonancia con la lógica estatal inclusiva, en la página 70, el CEI se refiere a esa noción del siguiente modo: "*En la actualidad, las nuevas y variadas configuraciones familiares, se van construyendo no solo entre la diversidad sino también, en las desiguales condiciones materiales y simbólicas de vida. En este sentido, hablamos de familias y no de la familia. Es por ello que en estas nuevas clasificaciones, según la diversidad de configuraciones se encuentran: familias monoparentales, familias nucleares, familias ampliadas o extendidas, familias ensambladas, de hogares sustitutos, adoptivos, de parejas homosexuales, etc…".* No escapa a nuestras consideraciones, sin embargo, que a pesar del reconocimiento de la necesidad de *"…instalar la mirada del conflicto, redefiniendo el propio sentido simbólico y material de las diferencias, desde el sentido histórico de las mismas y las relaciones de poder que en ellas se juegan."* (CEI, pág.70), todavía abundan prácticas reproductoras de un modelo único de familia, impulsadas por grupos de poder con un particular interés en la defensa de un modelo social conservador, que se ve amenazado ante cualquier política de ampliación de derechos. En este sentido, resulta valioso el reconocimiento de que "*Si bien éste es un contenido que no forma parte de la formación inicial en la carrera docente, en sí mismo se torna un tema que se aborda cotidianamente más desde el sentido común, desde la propia experiencia del docente con su entorno, que desde una cuestión previamente planificada e incluida dentro de*

los proyectos institucionales" (CEI, pág. 70). Al respecto, las teorías de la reproducción social han demostrado suficientemente las nefastas consecuencias sociales que encierra la creencia en el presupuesto del *sentido común* y de la posibilidad de abordar esos contenidos desde *la propia experiencia del docente con su entorno*, pues precisamente muchas de las ideas provenientes de un supuesto sentido común –y en tanto "común", representado como incuestionable-, se han convertido en principios legitimadores de prácticas racistas y discriminatorias. Como señala Bourdieu (2002), el sentido común no existe, es el menos común de los sentidos, pues es, en definitiva, un sentido instalado por las clases dominantes. Por otra parte, el enunciado encierra cierta naturalización de la ausencia de la temática en la formación docente, lo que implica un menoscabo del conocimiento de lo social. Ello nos autoriza a suponer que, en lo que se da en llamar "la especificidad del nivel" persisten aún elementos de la concepción psicologista de la educación que centra la mirada en el individuo, sin consideración de los procesos económicos y socioculturales en que tal noción de la modernidad se gestó y consolidó. Por otra parte, no podemos dejar de señalar, que tales expresiones se inscriben como demanda social a las instituciones de formación de docentes para el nivel.

En el punto 5 del CEI, referido a esa cuestión, la relación familias-institución, está expresada a través de preguntas *"dilemáticas"* sobre las acciones que debe emprender el docente con respecto a la participación de los padres en la educación de sus hijos: "*Esta cuestión encierra un dilema, ¿incluimos a los padres como… (educandos) y planificamos para ellos, o los colocamos a la par nuestra y les pedimos que aúnen criterios con nosotros? ¿En el primer caso, los igualamos al niño? ¿En el segundo, les demandamos una racionalidad que a lo mejor no pueden tener (Fairestein, G. 2005)?".*

La incorporación de estas preguntas, remiten a un posicionamiento docente fundado en principios ilustrados que conducen a una representación de la escuela como poseedora de una única racionalidad aceptable y único lugar legítimo para la transmisión de conocimientos y normas. En vez de tan categóricas afirmaciones, resultaría pertinente y valioso formularse preguntas que tiendan a una verdadera reflexión sobre la construcción de lo social, lo que exige asumir la co-responsabilidad de padres y docentes, no sólo en su condición de tales, sino principalmente como sujetos éticos y políticos. Ese es el lugar, que invita a ocupar un Estado verdaderamente democrático.

Con respecto al desempeño docente, el CEI recupera las definiciones nacionales relativas al docente como *agente del Estado*. Estas definiciones constituyeron el eje del discurso político sobre la educación y del Programa Nacional de Formación Permanente NUESTRA ESCUELA, del Ministerio de Educación de la Nación[vii]. La relevancia de ese concepto devino de la necesidad de reinstalar el compromiso profesional, en un colectivo que sufrió directamente las consecuencias del modelo neoliberal de la década anterior (fragmentación del sistema educativo nacional, desjerarquización de la profesión, bajos salarios que en algunas jurisdicciones llegaron a ubicar a miles de docentes bajo la línea de pobreza, y condiciones de trabajo precarias). El documento señala que *"La sola publicación y difusión de esta Propuesta Curricular…, no garantiza más y mejores aprendizajes, será cada Docente, Directivo y Supervisor, quien desde el análisis, resignificación, compromiso y pasión por la tarea , lo hará posible"* (CEI, p. 16) y define el desempeño en los siguientes términos: *"El rol del educador en instituciones de Educación Inicial es una construcción política, social, cultural y pedagógica que se da en un contexto de espacio y tiempo determinado, que se basa específicamente en el trabajo con el otro,… interdisciplinario, en la reflexión permanente, además de ponerse en el lugar del otro, poner el cuerpo, apoyar, recibir, acoger, sostener, contener, cooperar, gestionar, crear un vínculo fundado en el afecto*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

y respeto hacia el/la niño/a, como pilares fundamentales de la acción profesional en la concreción de la garantía de los Derechos del Niño en cada uno de los ámbitos sociales e institucionales en los que se encuentran los niños y sus familias." (CEI, pág. 66). En el primer enunciado se apela al compromiso docente en la construcción de una educación eficaz, lo que lo ubica en una posición social activa. En el segundo, se reconoce explícitamente el carácter ético-político y sociocultural de las prácticas docentes, mientras se mantiene la categoría de *rol* –propia de la tradición liberal-, que concibe el desempeño como una función fija, establecida por el sistema social como organismo incuestionable de distribución de papeles sociales según criterios económicos.

Conclusiones

El análisis del CEI contribuyó, en primer lugar, a pensar los sentidos de los debates en torno a la función de la educación inicial en Argentina en los últimos años, particularmente en la provincia del Chaco. Esto cobra relevancia en tanto, en nuestro país, el dominio de la matriz fundante de la EI, generadora de prácticas docentes estereotipadas, devino en un escenario en que el debate sobre la función social del nivel fue escaso.

Recién en los últimos treinta años, con el fortalecimiento de los gobiernos constitucionales, en Argentina se fueron incorporando progresivamente a la EI, los/as niños/as de sectores vulnerados en el derecho social a la educación. Los procesos de democratización social, implicaron mayor democratización en el acceso a la educación; las tazas de matriculación se vieron progresivamente en aumento, producto de la legislación vigente con respecto a la obligatoriedad de escolarización de los niños de 5 años y la universalización de la sala de 4 años, respectivamente. La educación temprana de niños y niñas, contribuyó a su incorporación al discurso social, como sujetos de derechos.

Esos procesos no fueron ajenos a los debates internacionales y a los cambios paradigmáticos de nociones implicadas en la educación de las infancias, que significaron avances en cuanto a posibilidad de pasar de un paradigma de tutelaje a otro de reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho.

El NI tiene una función pedagógica, pero también una función política, pues es la puerta de entrada de niños y niñas al sistema educativo, pero también al acceso a derechos y oportunidades presentes y futuras, no sólo para éstos, sino también para las familias, que, a través de los niños, autorizados en su condición de sujetos, pueden incorporar concepciones que contribuyen a la construcción social, atendiendo las demandas infantiles, que a veces se oponen a la lógica dominante.

El currículum resulta así una herramienta indispensable para instalar no sólo nuevos temas, sino también nuevas concepciones y formas de organización del trabajo en los jardines, orientadas por perspectivas que, teniendo como horizonte las transformaciones económico-políticas y socio-culturales producidas en la última década por los gobiernos nacionales de América del Sur, contribuyan ala inclusión, el fortalecimiento del pacto social y a la construcción de un imaginario de emancipación, condición necesaria para el desarrollo soberano de los países de la región.

Desde una mirada ética del currículum, Connell(1997) nos invita a pensar desde la categoría de *justicia curricular*. Al respecto, enuncia tres principios del diseño de un *curriculum* que conduzca a la justicia social:

1. *Los intereses de los menos favorecidos*, 2. *Participación y escolarización común,* y 3. *La producción histórica de la igualdad.*

La concreción de esos principios requiere de un posicionamiento ético de los docentes, capaz tanto de reconocer la conflictividad inherente a lo social, como de

producir un *currículum contrahegemónico,* en una clara apuesta por la transformación social en términos humanitarios.

Un currículum de esta naturaleza, se funda en la idea de que la educación debe servir específicamente a los intereses de los menos favorecidos*,* encarando la enseñanza desde la situación de los pobres, y no de los ricos, desde la posición de las mujeres, de los indígenas, de los negros, de los homosexuales, y así sucesivamente. La apuesta por la transformación social así entendida, resulta, para Connell, un juego dialéctico entre la atención a las necesidades de los sectores menos favorecidos y el enriquecimiento de la experiencia y los conocimientos de los grupos favorecidos.

Desde esa lógica, las prácticas docentes, deben orientarse a:

- Promover prácticas cooperativas que posibiliten la toma de decisiones colectivas sobre cuestiones trascendentes para la democracia participativa, la que se define por el hecho de que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. Esta es la base de un currículum común, construido "*como una cuestión de justicia social"*.
- Poner a disposición de los estudiantes la parte generalizable del currículum tradicional, y garantizar a todos, el acceso a la diversidad de métodos, descubrimientos científicos y habilidades para la apropiación de nuevos conocimientos.
- Producir igualdad, asumiendo que ésta, al igual que las relaciones sociales en que se funda, es una producción histórica.

Connell señala asimismo la necesidad de que los docentes, en posición de producir igualdad, participen de experiencias no escolares, orientadas a ese fin. La importancia de este señalamiento radica, para nosotros, en que, el reconocimiento del *otro* como sujeto de derechos, se construye en las experiencias compartidas con la otredad.

La tarea docente, así concebida, requiere asumir las prácticas en el campo educativo, dentro de un sub-campo: el del *trabajo docente,* lo que en el sentido bourdiano del término, significa asumirlas desde la lógica de un campo social, que lo hace aparecer como resultado de un interjuego con otros campos, de los cuales no sólo se diferencia y recorta, sino también se nutre.

El Jardín de Infantes surgió en siglo XIX y se expandió en XX con una forma institucionalizada para educar a la infancia urbana y de clase media. Ese mandato fundacional, fue largamente cuestionado por movimientos sociales y comunidades indígenas de nuestro país, que vienen exigiendo la modificación del "formato escolar" de la educación inicial, expresado en el Curriculum para la Educación Inicial de la Provincia del Chaco.

A pesar de las deudas sociales y de las contradicciones de la educación inicial, es innegable que, en Argentina, las políticas públicas de reconocimiento de derechos de las infancias y de fortalecimiento de la educación infantil, han alcanzado alto nivel de consenso social y han contribuido a la construcción de un ethos social más sensible con respecto a la niñez. Sin embargo, no se debe negar el hecho de que a nivel mundial, se multiplican hoy las formas del racismo, que se expresan en el triunfo de opciones políticas de derecha que culpabilizan a los menos favorecidos del fracaso de las medidas económicas que los sectores conservadores aplican.

Esto explica en parte, por qué, a medida que el Nivel Inicial va alcanzando mayor legitimidad en nuestro país, crecen también las tensiones relativas a la función del nivel, y se reeditan viejos conflictos sobre su función y sentido. Estos conflictos, que atraviesan la formación docente, despotencian el nivel y contribuyen a legitimar la representación ingenua y banal del jardín de infantes como mero lugar donde depositar a los niños pertenecientes a los sectores medios y altos de la sociedad.

La revisión de los sentidos y mandatos de origen del NI y de cada uno de los niveles de la educación obligatoria, constituyen hoy, en Argentina, un gran desafío, en

un contexto social permeado por un discurso y una política gubernamental, orientados a profundizar la conflictividad social, a través de la culpabilización del *otro* (pobre, indígena, homosexual, disidente).

Posicionados los docentes en el lugar asignado por la tradición, difícilmente podamos hacer frente al aparato estatal y del mercado, que se despliega a través de los medios de comunicación de masas, para la transmisión de una cultura vulgarizada por el interés del lucro. Peor aún, la asunción de una postura pretendidamente aséptica – aunque no por ello ingenua - frente al conocimiento, la historia y la sociedad, conduce a la inacción, apoyada en la opinión reduccionista de que "el mundo siempre fue así y los maestros no podemos hacer nada".

Es necesario pues, reconocer la estrecha relación entre las trayectorias de formación de los docentes y el contexto histórico. Pues en la formación profesional inciden las representaciones sociales dominantes y no dominantes en estrecha dependencia de los procesos históricos que posibilitan o restringen, tanto la circulación de teorías y cosmovisiones, como la vivencia de experiencias alternativas y creadoras. La política económica y socioeducativa que lleva adelante el actual gobierno nacional, no sólo ofrece escasas posibilidades de creación, sino que la condena. Al mismo tiempo, en la dialéctica de lo social radica la oportunidad para la transformación del estado de cosas.

Bibliografía

Aguado. J.C. y Portal, A.M. (1991) *Tiempo, espacio e identidad social*. Alteridades. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. ISNN: 0188-7017. Disponible en http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/viewFile/667/664, págs. 31-41

Apple, M. W. "El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades sociales". En: Apple, M. W., Da Silva, T. T. y Gentili, P. (1997) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.

Barrera, M. y Manzanelli, P. *La naturaleza política y la trayectoria económica de los gobiernos kirchneristas*. Cuadernos de Trabajo N° 14. CIFRA-CTA. Buenos Aires, Octubre de 2015.

Batallán, G. y Campanini, S. (1990) "El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral". En: Jociles, M. I., Franze, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación:* Madrid: Taurus.

Batiuk, V. y Coria, J. (2015) Las oportunidades educativas en el Nivel Inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: OEI-UNICEF.

Bertranou, J. (2001), "El desempeño del gobierno. Análisis de los aportes a la definición teórica de los conceptos", Revista Política y Gestión, Vol. 2, Buenos Aires.

Bourdieu, P; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos,* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bustelo Graffigna, E. (San Juan, Argentina) *El "Mundo Disney" es una fábrica de consumidores*.Terra Magazine. Revista Digital. 13 de septiembre de 2007.

Carli, S. (comp) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping.* Buenos Aires: Paidós.

Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1° ed.

Cohn, C. (2005) *Antropologia da criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.

Colangeló, M. A. (2003)*La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje.* Ministerio de Educación de la Nación, 28 de noviembre de

2003. Publicación on-line: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

EgidoGálvez, I. (2000) EGIDO GÁLVEZ Inmaculada "La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa". En: ***Revista Iberoamericana de Educación,*** Nº 22, Monográfico: Educación Inicial, enero-abril, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Feldfeber, M. y Glutz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". *Revista Educação&Sociedade vol. 32* n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011. Disponible en www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf

Frigerio, G. y Dicker, G. (2005) *Educar, ese acto político.* Buenos Aires. Editorial del Estante.

Gentili, P. (2007) *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Giroux, H. (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

Lagos, L. (2010) "La Generación Superpoderosa".*Revista Margen N° 59.* Edición primavera. *Consumo cultural y subjetividades massmediáticas: el lugar de las infancias y las juventudes.*

Mc Laren, P. (1998) *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe: Homo Sapiens.

Malajovich, A. (2006) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana, Buenos Aires: Siglo XXI.

Rabello de Castro, L. (2001) "Introducción: Infancia y adolescencia hoy". En: *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo.* Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas.

Szulc, A. (2006) "Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles". En: Wilde, G. y Schawmber, P. (eds.) *Culturas, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB.

Ministerio de Educación de la Nación-INFD. Documento para el Programa Nacional de Formación Permanente NUESTRA ESCUELA, 2013.

Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización (2010)Año 5/N° 8/ Noviembre-Diciembre 2010.Boletín / DINIECE. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109904/bolet%C3%ADn%208.pdf

LEY N° 27 045/14. Educación Inicial.

Currículum para la Educación Inicial de la Provincia del Chaco (2013) Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

Connell, Robert William (1997) *Escuelas y Justicia Social.* Madrid: Morata.

Cullen, Carlos (2009) Entrañas éticas de la identidad docente. Bs. As. La Crujía.

…….. (1997) Crítica de las razones de educar. Bs. As.: Paidós.

Davini, María Cristina (2006) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As: Paidós.

Dussel, Inés (1997) "El currículum y la sociedad", en DUSSEL, I. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* Oficina de Publicaciones del CBC, UBA – FLACSO.

Notas

[i] Ver APPLE, M. W. "El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades sociales". En: APPLE, M. W., DA SILVA, T.T. y GENTILI, P. (1997) *Cultura, política y currículo*. Bs. As.: Losada. Los estudios de Kaplan (1997/2008), entre otros, acerca de las representaciones de los docentes sobre la inteligencia de los alumnos, dan cuenta de los efectos de la reproducción de la lógica selectiva discriminatoria, en Argentina.

[ii] El nombre proviene de la identificación del grupo fundador del movimiento, con los sectores más pobres de Brasil, que habitan las villas o favelas.

[iii]Estas políticas se plasmaron en nuevos acuerdos de cooperación económica como UNASUR (Unión de Naciones Sudamericanas), el Consejo Sudamericano de Defensa, el Banco del Sur, SUCRE (Sistema Unificado de Compensación de Reservas) y la reorganización del MERCOSUR. El ALBA (Alternativa Bolivariana para América) impulsado por Venezuela, reemplazó al ALCA (Acuerdo de Libre Comercio de las Américas), impulsado por EEUU. La conformación de un bloque de países latinoamericanos, posibilitó un reposicionamiento político de los países aliados, que permitió negociar con las potencias mundiales, en mejores condiciones.

[iv] Ministerio de Educación de la Nación. *Fortalecimiento y ampliación del derecho a la educación*. 2015.

[v]Ministerio de Educación de la Nación-INFD. Documento para el Programa Nacional de Formación Permanente NUESTRA ESCUELA, 2013, MIMEO.

[vi] Las escuelas de Gestión Social constituyen, en el marco de los movimientos sociales de origen, instituciones comunitarias fundamentales en la organización y concreción del derecho a la educación. Se ubican geográficamente en los lugares de origen de las organizaciones territoriales que se desarrollaron en el seno de los barrios pobres- periféricos del gran Resistencia como consecuencia de los efectos excluyentes de las políticas neoliberales en los ´90, que implicaron la retirada del Estado como garante de los derechos sociales básicos, entre ellos el derecho a la educación. Son resultado de las políticas de inclusión socioeducativa desarrolladas por el gobierno provincial en la década pasada, para sectores que tradicionalmente no accedían a la EI. Tienen una organización institucional, prácticas de enseñanza y dinámicas internas particulares, que componen una modalidad de gestión escolar específica, que marca hoy una impronta en el campo educativo de la provincia del Chaco, donde hoy existen 4 EGS, una de ellas de Gestión Social Indígena.

[vii]Programa de formación docente gratuita y en ejercicio, para todos los docentes del país, desarrollado entre 2014/2015, aprobado por unanimidad por el Consejo Federal de Educación, organismo que reúne a todos los ministros de educación del país (CFE-RES. 201-13) y contó con Acuerdo Paritario suscripto por todos los sindicatos docentes con representación nacional.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. –pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

RESEÑA TESIS MAESTRÍA

"PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNNE ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESARROLLADAS POR SUS PROFESORES"[1]

Mg. Patricia Malena Delgado [2]

Esta comunicación tiene la finalidad de exponer brevemente la investigación realizada para la tesis de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste, en la que indagué acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores de la Carrera de Ciencias de la Educación desde la perspectiva de los estudiantes.

I. Preguntas y objetivos de investigación

El interés por conocer las percepciones y valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores, derivó del planteo de una situación problemática extraída del análisis de mi práctica docente, favorecido por el proceso de formación que realicé durante la Especialización en Docencia Universitaria.

Esa carrera me permitió repensar mi práctica docente de un modo gradual, complejo y riguroso. Cristalizó en el trabajo de memoria, cuyo principal aporte fueron las preguntas que dejó abiertas. Ellas giraban en torno a una cuestión central: la relación con el saber. Me pregunté en ese momento, ¿qué tipo de relación con el saber estábamos propiciando los profesores en los estudiantes a través de nuestras prácticas de enseñanza?

Retomé esas inquietudes al momento de pensar en una situación problemática de la que pudiera derivar un objeto-problema de investigación, iniciando entonces un proceso de focalización. Tras sucesivos borradores y definiciones de objetos posibles, decidí indagar en las percepciones de los estudiantes partiendo de una pregunta amplia que permitiera emerger aquello que para ellos resultaba más significativo:

¿Cuáles son las percepciones y valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de las prácticas de enseñanza que desarrollan sus profesores?

Esta decisión implicó centrar el estudio no en las prácticas de enseñanza de los profesores en sí, sino en las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de ellas.

Con ese interrogante inicial comencé el trabajo en terreno, pero gradualmente fui precisando preguntas de conocimiento más específicas que me permitieron ordenar y darle sentido a los datos que construía. Esto se reflejó también en la formulación de

[1] Trabajo desarrollado para la obtención del título de Magister en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste. Fecha de defensa: 22 de febrero de 2011. Directora: Mgter. María del Rosario Badano. 89 págs.

[2] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Magister y Especialista en Docencia Universitaria de la UNNE. Profesora Adjunta de la asignatura "Organización y Administración de la Educación", del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Domicilio: Córdoba 2784, Resistencia, Chaco. TE: 0362-4443429. Mail: pmadelgado@yahoo.com.ar

los objetivos, agregando a aquellos generales planteados al inicio del trabajo otros más específicos.

a) Objetivos generales

- Interpretar las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores, contextualizándolas en el marco de las condiciones institucionales en que esas prácticas se desarrollan y la especificidad del campo disciplinar y profesional para el cual forman las carreras de Ciencias de la Educación.
- Promover en los estudiantes que participen en la investigación, el análisis de su trayecto de formación en la Universidad.
- Generar información que sirva como insumo a los profesores de Ciencias de la Educación para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

b) Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores a partir de las percepciones de los alumnos, incluyendo aspectos como las estrategias de enseñanza y evaluación desarrolladas, los aprendizajes estimulados, las relaciones entre teoría y práctica y los vínculos entre docentes y estudiantes.
- Analizar los significados atribuidos por los estudiantes a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje, la evaluación, y los roles institucionales de profesor y alumno.
- Identificar aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia formativa y en las relaciones que construyen con el saber, promovidos por las prácticas de los docentes.
- Establecer la incidencia de algunas condiciones institucionales y de las características del campo disciplinar y profesional en Ciencias de la Educación, en la configuración de las prácticas de enseñanza y del trayecto de formación que realizan los alumnos.

II. La construcción de un esquema teórico para analizar el objeto de estudio

Durante el proceso de análisis de datos, me resultó útil construir un esquema integrado por un conjunto de categorías y relaciones teóricas, para delimitar mi objeto de estudio desde la perspectiva que lo estaba analizando.

En dicho esquema, las categorías centrales son las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza. El concepto de "percepción" definido en un sentido amplio, como el análisis interpretativo de un conjunto de datos a partir del cual el sujeto obtiene información, proceso en el que entran en juego factores cognitivos, variables emocionales y motivacionales. Y el de valoración como sinónimo de evaluación, formular un juicio apoyado en un proceso de observación, descripción, análisis e interpretación orientado por algún referente que se ha construido. El flujo de la experiencia se interpreta a través de esquemas perceptivos y valorativos, expectativas sobre el mundo, intereses y prioridades. Lo que vemos está limitado por "dónde focalizamos" y es sólo una pequeña proporción de lo que podríamos ver.

En relación a la otra categoría central, la enseñanza, la defino como el conjunto de acciones para hacer adquirir a los aprendices conocimientos, teóricos o prácticos, modos y medios de pensamiento. Se trata de una práctica social que lleva a cabo un docente teniendo como contraparte o "partenaire" al alumno, con el fin de facilitar, ayudar, dirigir los aprendizajes, mediante el diseño y realización de situaciones didácticas.

Las prácticas de enseñanza siempre adoptan una forma singular a partir de los posicionamientos que los docentes asumen en relación al problema del conocimiento:

cómo se comparte y construye conocimiento en el aula. La "relación con el saber" que cada docente porta puede definirse, según Beillerot (1998), como una relación de sentido, y por ende, de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber. Esa relación se plantea en términos diferentes si se entiende al saber como una posesión, algo adquirido, o más bien como un proceso, un devenir, un aprender a conocer, que permite al sujeto, a partir de saberes adquiridos, producir otros nuevos que le permitan pensar, sentir y transformar su realidad.

Las prácticas de enseñanza definidas como prácticas sociales complejas pueden ser analizadas desde:

1. una dimensión técnica o instrumental, en tanto quien enseña debe decidir cómo hacerlo, a través de qué técnicas y recursos, de modo de ir resolviendo los problemas que le plantea la práctica;
2. una dimensión afectiva, porque esta tarea se funda en una relación interpersonal y conlleva una fuerte implicación emocional, tanto del docente como del alumno;
3. una dimensión moral, porque enseñar implica poner en juego valores, ejercer influencias sobre otras personas en condiciones de desigualdad de poder y autoridad, y de acuerdo con una intencionalidad educativa que la justifica;
4. una dimensión social y política, porque las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, históricamente determinadas, que responden a necesidades y condicionamientos propios de las estructuras sociales en las que tienen lugar, más allá de las intenciones individuales de sus agentes directos.

Esas prácticas de enseñanza adoptan una configuración particular en cada docente, de acuerdo a su estilo de enseñanza. Los estilos configuran - aunque no determinan - la escena en que se produce el encuentro con el alumno, la relación pedagógica, apoyada en una trama de relaciones personales, relaciones de poder y relaciones con el conocimiento.

Por otra parte, el análisis de las percepciones y valoraciones de los estudiantes, se realiza considerándolos como sujetos que están recorriendo un trayecto de formación, en el que van incorporando conocimientos, lenguajes y prácticas, por un lado, necesarios para adaptarse a la vida universitaria, y por otro, propios de un campo disciplinar y profesional, en este caso, el de las Ciencias de la Educación.

Todo esto enmarcado en una descripción del contexto en el que las prácticas de enseñanza se desenvuelven, es decir, la Facultad de Humanidades de la UNNE y en particular las carreras de Ciencias de la Educación, y desde una perspectiva teórica que integra aportes provenientes de la Sociología, la Psicología Social, la Didáctica (con especial interés en el enfoque de la Didáctica Fundamentada desarrollado por Candau), la Pedagogía y de la Psicosociología de la Formación.

III. El abordaje metodológico: la lógica de la investigación

La investigación se orientó hacia un modo de generación de conceptos fundado en una lógica cualitativa. Trabajé con una muestra intencional integrada por 12 alumnos, seleccionados de acuerdo a una serie de criterios:

a) que fueran estudiantes cursando el último año del profesorado y/o la licenciatura en Ciencias de la Educación, considerando que podían tener una visión amplia de las prácticas de enseñanza que desarrollaban los profesores de las carreras.

b) que hubieran aprobado la asignatura a mi cargo, suponiendo que se sentirían menos condicionados al expresar sus opiniones.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

c) que se diferenciaran por su rendimiento académico, género y condición laboral (si trabajaban además de estudiar o no), buscando que fuera un grupo heterogéneo, como lo es el universo.

De esta manera, quedó conformada una muestra integrada por nueve mujeres y tres varones, de los cuales seis tenían experiencia laboral.

Para el relevamiento de datos, en una primera etapa realicé entrevistas en profundidad a los estudiantes, en las cuales conversamos acerca de modalidades de trabajo en las cátedras, las estrategias de enseñanza y de evaluación más habituales, las relaciones entre profesores y alumnos, situaciones y profesores significativos en el trayecto de formación, entre los aspectos más importantes.

En una segunda etapa organicé un taller con certificación institucional para los alumnos que conformaron la muestra, y en él, a través de la técnica del grupo focal, sometí a la discusión del grupo dos temáticas emergentes en las entrevistas: la del perfil profesional de los graduados en Ciencias de la Educación, y el lugar de la teoría y la práctica en su formación. El registro de la discusión constituyó otra fuente de información que pude contrastar con las entrevistas individuales.

Además, sistematicé información de la sección alumnado para conocer datos de matrícula y algunas características del universo de análisis, y utilicé la técnica de análisis documental para analizar el plan de estudio de las carreras y otras normativas académicas.

IV. Los principales hallazgos de la investigación

La investigación me ha conducido a la elaboración de un argumento central (tesis) que permite dar sentido a los principales hallazgos para sostener que:

Las percepciones y valoraciones de los estudiantes van cambiando a lo largo de la carrera, en un proceso de maduración o de formación (en el sentido que lo plantea G. Ferry) que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser alumno universitario, y junto con ella, los significados atribuidos al conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, la teoría y la práctica.

Esas concepciones, y las prácticas que en ellas se sostienen, expresan diferentes maneras de los sujetos de relacionarse con el saber. Una experiencia subjetiva que configura, en el caso de los profesores, su estilo de enseñanza; en el caso de los alumnos, el modo en que asumen ese rol y se preparan para el futuro ejercicio profesional.

Las prácticas de enseñanza, junto con otras prácticas institucionales, instituyen sentidos para estos objetos de significación de los que estamos hablando. Cada sujeto, en este caso alumno, hace una apropiación de esos significados, mediada por el tipo de relación con el saber que construye.

Para dar cuenta de cómo llego a este argumento, quisiera incluir en esta breve reseña algunos de los resultados de la investigación.

Los modos de organizar el trabajo con los alumnos en las cátedras, las normativas institucionales y las modalidades de organización, emiten "mensajes" que los alumnos aprenden a "leer" y a ajustar su comportamiento, para poder adaptarse a ese "mundo nuevo y extraño", como es significada en los primeros tiempos la Universidad. Esos "mensajes" expresan sentidos instituidos. Veamos algunos de los que he podido reconocer en el discurso de los alumnos:

- La teoría y la práctica constituyen ámbitos diferenciados, a cada uno le corresponde un tiempo, un lugar y una modalidad de trabajo específica. Las prácticas habituales, las normativas (régimen pedagógico) y las formas de organización (distribución de funciones en los equipos docentes, horarios, etc.) refuerzan esa diferenciación y separación.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

- Existe una clara separación de roles entre docente y alumno. El profesor da algunos contenidos, explica cuestiones puntuales, indica la bibliografía y examina si esos contenidos fueron aprendidos. El alumno debe "arreglarse con el material": leerlo, interpretarlo, buscar aplicarlo a alguna situación práctica.

- El contenido de enseñanza es el conocimiento teórico. Es conocimiento producido por los autores, al que se busca "aplicarlo" a situaciones prácticas, y que en general, no incluye saberes instrumentales para la acción, por lo que su "aplicabilidad" se limita a la función de analizar pero no de intervenir activamente en situaciones de práctica profesional (enseñando, asesorando, elaborando proyectos, etc.)

- Evaluar es examinar para acreditar. Cuando los alumnos describen cómo se los evalúa, refieren exclusivamente a las situaciones de examen. Señalan que en muy pocas cátedras se desarrollan prácticas de evaluación formativa de procesos, de auto o de co evaluación.

- El principal requerimiento para aprobar los exámenes es mostrar manejo de la teoría. Es decir, saber lo que los autores dicen, aunque varíe el tipo de proceso cognitivo o el grado de elaboración personal del alumno que espera el profesor.

- Hacer crítica es señalar aspectos negativos de algo que está siendo objeto de evaluación. Juzgar negativamente, decir que algo no se ajusta a una norma, a un deber ser, valorarlo en términos de bueno o malo, tradicional o innovador.

- El alumno se presenta como una categoría abstracta. La enseñanza se orienta a un sujeto estandarizado, no reconocido como sujeto concreto, que está haciendo la carrera atravesado por una serie de condiciones familiares, económicas o sociales.

Considero que estos sentidos y prácticas institucionales dependen de tradiciones institucionales y también de características del campo disciplinar y profesional. En el caso de las Ciencias de la Educación, influye la naturaleza del discurso pedagógico y la postura que asume el profesor al transmitirlo y usarlo.

¿Con qué modo de relacionarse con el saber puedo vincular estos sentidos?

Pareciera que la concepción de saber que subyace a estas prácticas es la del saber como posesión, como un bien de consumo, algo que ha sido producido por otro y que es preciso asimilar y aplicar en una situación práctica.

¿Cómo influyen estas concepciones y prácticas institucionales en el proceso de formación del alumno? Ese sujeto que va aprendiendo, por un lado, el oficio de ser estudiante universitario, adaptándose a los códigos y requerimientos de los profesores y la institución; y por otro, el oficio de ser profesor o licenciado en Ciencias de la Educación, cuyos perfiles profesionales suponen concepciones que en algunos casos se contradicen abiertamente con esos sentidos instituidos que mencionamos. ¿Cómo se concilian actitudes y comportamientos fundados en concepciones diferentes?

En un proceso de apropiación, los sujetos resignifican los sentidos instituidos. Reconocen matices, adoptan algunos principios, toman distancia o relativizan otros… En una experiencia subjetiva y particular de cada uno, que llega a vislumbrarse, al menos parcialmente, en las entrevistas. Así, en algunos estudiantes he podido identificar elementos propios de una concepción del saber entendido como el proceso de conocer, para transformar al mundo y a sí mismo. El contenido, lo que dice el autor, es un insumo en los propios procesos de pensamiento, habilita preguntas, inspira respuestas, deja dudas…La práctica no es la aplicación de un conocimiento teórico, sino la oportunidad para resignificarlo, aprender a utilizarlo pero en un trabajo creativo.

La relación con el saber, y cómo se piensa la enseñanza, el aprendizaje, la relación pedagógica, también se evidencian en los aspectos que valoran especialmente los estudiantes de los profesores.

- En algunos alumnos sobresale la figura del profesor que transmite con claridad el conocimiento y despeja dudas; en otros en cambio se aprecia más al docente que deja

interrogantes y autoriza un espacio para que el alumno busque su manera de apropiarse del conocimiento.

- Destacan de sus profesores la pasión puesta en la transmisión del saber. Aprecian a aquellos docentes que contagian su entusiasmo y su deseo de conocer, que plantean desafíos al estudiante y los animan a enfrentrarlos.
- Valoran que sus profesores sean accesibles y estén dispuestos a dialogar. Aprecian un trato donde no se marquen tanto las asimetrías entre las posiciones de docente y alumno.
- Valorizan en los docentes una actitud de humildad en relación al conocimiento, asociada en algunos casos con la experiencia práctica del profesor. Critican al profesor arrogante que hace gala de erudición, que "vive en la teoría y no baja a la realidad", que impone saberes como verdades incuestionables. Pareciera que, en la percepción de los estudiantes, el profesor que asume una actitud diferente se presenta como alguien a quien la experiencia práctica lo ha obligado a tomar distancia de la teoría, a confrontarla con la realidad y a resignificarla, lo que supone una actitud más modesta o prudente respecto
- En todos los casos se destaca la figura del docente que ayuda a mirar la realidad de otra manera, a cuestionar los preconceptos, a pensarse a sí mismos desde otra perspectiva, y que lo hace a partir de diferentes estilos y estrategias. De ahí la dificultad que plantean para definir la imagen de "un buen profesor", como un modelo ideal. Valoran diferentes rasgos de distintos profesores, quienes no tienen necesariamente estilos de enseñanza semejantes, e identificándose con ellos van conformando una identidad profesional.

V. Algunas recomendaciones que pueden derivarse de los resultados de la investigación

Como uno de los objetivos de la investigación fue generar información que sirva como insumo a los profesores para reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza, he intentado plantear algunas ideas que pueden derivarse de los resultados del estudio y que pueden constituir aportes para repensar y mejorar nuestras prácticas y el proceso de formación de los estudiantes.

- Respecto de la evaluación, la mirada de los estudiantes viene a recordarnos la importancia de diseñar e implementar en las cátedras mecanismos de seguimiento de los aprendizajes, como modos de acompañar sus procesos. También, la importancia de incluir en la medida de lo posible prácticas de auto y coevaluación.
- También, la necesidad de repensar la relación teoría-práctica, buscando siempre la articulación y evitando todo aquello que tienda a separarlas o a entenderlas de un modo lineal.
- Pensar en incluir, en la medida de lo posible, experiencias de práctica profesional, en el sentido que son definidas por los alumnos; pensar cada uno desde su materia cuál es el aporte que hace en la formación del perfil profesional de la carrera.
- Evitar sostener y transmitir una postura eminentemente normativa de lo educativo, incluir matices, dudas, cuestionamientos, relativizar las polarizaciones, cuestionar los estereotipos.
- Justificar ante los alumnos las decisiones que hemos tomado respecto de la propuesta de enseñanza; mostrarles que son opciones entre diferentes alternativas posibles.
- Fortalecer los equipos docentes que trabajan con grupos numerosos de alumnos, para poder trabajar de un modo más personal, para establecer vínculos y acompañar procesos.
- Flexibilizar normativas para que las cátedras se organicen del modo que mejor convenga a las propuestas de enseñanza.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Y pensar la tarea de enseñar como la de construir un andamiaje que va permitiendo progresivamente al alumno disponer de una mayor autonomía en su relación con el saber. Esto implica revisar nuestra modalidad de relacionarnos con el saber y con el otro, inseparablemente. Y asumir una concepción del saber como proceso, que transforma al sujeto para qué este transforme el mundo (Beillerot), y una manera de vincularnos con los estudiantes reconociéndolos como sujetos capaces de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo y desarrollarlo, instituyéndolos como sujetos del conocer.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. –pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

RESEÑA TESIS LICENCIATURA

"EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL MARCO DE LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA, HACIA LA INCLUSIÓN. EL CASO DE UNA ESCUELA DEL INTERIOR DEL CHACO"[1]

Lic. Marta Graciela, Argañarás Janus[2]

En esta tesis nos propusimos abordar el estudio de la implementación de políticas educativas de inclusión en la escuela Secundaria, a través del estudio de caso de una escuela del interior del Chaco. En particular, se analizó la concreción de dos líneas de acción orientadas a fortalecer el acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes: el trabajo en Parejas Pedagógicas y la Escuela de Verano, enmarcadas en el Plan de Mejora Institucional (PMI).

El interés por estudiar esta temática cobra importancia en un contexto en el que nuestro Sistema Educativo se encuentra atravesado por un conjunto de transformaciones derivadas de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, que define y propone una nueva institucionalidad para la escuela secundaria, donde la política educativa centra su atención en la institucionalización de la escuela media como obligatoria para adolescentes, jóvenes y adultos.

En consonancia con lo anterior nos planteamos como objetivos:

- Caracterizar las estrategias que la institución desarrolla para atender mejor las dificultades que se presenten en las trayectorias escolares.
- Comprender las percepciones de estudiantes y profesores respecto a las nuevas formas de acompañamiento a las trayectorias escolares, implementadas en el establecimiento en el marco del Plan de Mejora Institucional.

Metodológicamente se optó por un estudio de carácter cualitativo y descriptivo ya que permitió responder a la naturaleza del objeto de estudio, comprendiendo las diversas perspectivas de los actores institucionales que intervienen en la implementación de estas políticas. Para ello se utilizaron como técnicas de recolección de información: entrevistas semi-estructuradas, observación no participante de clases y análisis de normativas y documentos que ayudaron a la caracterización y comprensión del objeto de investigación.

Los resultados demostraron que los actores educativos del establecimiento fueron haciendo una apropiación del contenido de la política educativa orientada a la inclusión, y en ese proceso se produjo una modificación del sentido original de ambas propuestas. Los sujetos que intervinieron en la implementación llevaron a cabo la traducción de las propuestas políticas, influidos por las condiciones institucionales y de gestión. Dichas condiciones se han podido reconocer como obstáculos para la concreción de las propuestas según el sentido original de las mismas.

En este sentido, la evidencia empírica demostró que diversas cuestiones organizativas en la escuela condicionaron el sentido pedagógico de las experiencias. Esto se debe a

[1] Trabajo desarrollado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste. Fecha de defensa: 21 de marzo de 2016. Directora Mg. Patricia Malena Delgado. 90 págs.

[2] Licenciada en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: gracie.unne@gmail.com/gretta2014@gmail.com

que se gestionaron ambas propuestas de manera desarticulada, y sin involucrar en la toma de decisiones sustantivas a los docentes que las implementaron.

Además, se verificó una inexistencia de trabajo en equipo en la institución. Dicho motivo, sumado a la falta de comunicación, llevaron a que las actividades se realicen de un modo improvisado y desarticulado, generando así una brecha entre lo que se propone como innovación en diseño de la política y en la concreción de las propuestas.

En cuanto a las percepciones sobre estas experiencias, tanto el equipo directivo, los docentes como los alumnos, señalaron que estas nuevas formas de acompañar a las trayectorias son ventajosas en términos de oportunidades y de atención personalizada. Sin embargo, algunos docentes y directivos vinculan estas experiencias a la promoción del facilismo y a la reducción de exigencias a los alumnos.

La intención de la política establecida en el Plan de Mejora Institucional en el marco de la LEN Nº26.206 es buscar y establecer transformaciones para el nivel medio a través de la innovación. Dicha innovación se expresa en la letra de los documentos del PMI por medio del cambio tanto en la organización pedagógica e institucional, como en las prácticas docentes. No obstante, los sentidos que los actores fueron atribuyendo a las experiencias, como así también la modalidad de trabajo que se pudo observar y analizar, nos han permitido sostener que dicha intención se distancia de lo vivido en las experiencias estudiadas, y que si bien se concretan novedades a través de estas líneas de acción, las mismas no llegan a adquirir la entidad de innovaciones.

Bibliografía

Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En: Ferreti, C. et. al.: *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.

Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21) 403-424.

Stake, R. (1998) Investigación con estudios de casos. Madrid: ediciones Morata.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 7. Nº 9 - Año 2016. --pág. 1-104
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

RESEÑA LIBRO

Arata, Nicolás y Ayuso, Luz María (eds.) (2015). SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: SAHE. 438 páginas.

SAHE|20 La formación de una comunidad intelectual [i] es un libro editado por Nicolás Arata y María Luz Ayuso que constituye un homenaje al cumplirse 20 años de formación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (en adelante SAHE), establecida formalmente en 1995.

La SAHE es una comunidad intelectual que desde sus orígenes ha convocado a investigadores e investigadoras de diversas adscripciones disciplinares e institucionales, congregados en torno a una serie de objetivos comunes. Entre sus propósitos[ii] más destacados aspira a impulsar el estudio de la Historia de la Educación, destacando el papel fundamental de esta disciplina para la comprensión del quehacer educativo en perspectiva histórica y su incidencia social, política y cultural; propender a la formación de una red argentina de historiadores de la educación basada en la representación federativa regional y propiciar la comunicación con asociaciones regionales, nacionales e internacionales de carácter similar.

Tamaña tarea no ha estado exenta en su devenir de debates, desafíos, redefiniciones y resignificaciones a lo largo de estas dos décadas. Es por ello que con motivo de esta celebración ha surgido la iniciativa de invitar a un grupo extendido de historiadores e historiadoras de la educación a reflexionar, dialogar y realizar un ejercicio, desde los diferentes modos de ser y hacer memoria, partiendo desde aquel acto fundacional de constitución de la sociedad. En este "volver sobre el transcurrir" de un tiempo signado por una prolífica producción al interior del campo disciplinar es que se condensa, en una obra extensa pero apasionante, una multiplicidad de escritos de perspectivas teóricas disímiles, miradas, temas, autores y fuentes profusas.

Los textos allí reunidos se organizan en torno a 7 apartados:

- "Historia y memorias de una construcción colectiva";
- "Nombres para una fundación";
- "20 años: perspectivas y balances";
- "Historias en diálogo";
- "Historia escrita: colecciones, libros y lectores";
- "Historias en marcha: temas de la nueva generación de historiadores de la educación";
- "Políticas educativas en la historia argentina reciente. Una mirada desde el Estado".

Estos siete apartados revelan los asuntos bosquejados al interior del volumen: las memorias en torno a la creación de la SAHE y la producción de su principal órgano de difusión, el *Anuario*; su inscripción en un tiempo histórico que es objeto de estudio y, al mismo tiempo, núcleo del que provienen posiciones político-pedagógicas. La

conformación de una comunidad intelectual con sus rasgos identitarios, sus pautas de sociabilidad, su inscripción en esa comunidad de comunidades que es la educación superior, sus procesos de internacionalización académica y sus vinculaciones con las instituciones que abordan temáticas afines (locales, regionales e internacionales). Asimismo, encontramos escritos biográficos y conversaciones —que entrelazan las formas afectivas y personales— con referentes intelectuales que conformaron un "acervo" bibliográfico, constituyeron grupos de estudio, "abrieron" líneas de investigación y cátedras. Incluye además perspectivas y balances que, junto con identificar lo que se hizo y lo que se adeuda, hacen inteligibles las transformaciones historiográficas producidas en las dos últimas décadas.

Por otro parte, el texto contiene reflexiones sobre un conjunto de libros de referencia insoslayable editados en estos veinte años que han contribuido, con sus aportes, a la consolidación y el ensanchamiento de la historia de la educación como campo de producción académico. A ello se agrega la presentación de trabajos de una nueva generación de historiadores de la educación en cuya producción se puede vislumbrar la emergencia de una agenda historiográfica fértil en cuanto a temas, perspectivas y fuentes. Finalmente, una reflexión ofreciendo a pensar los vínculos entre política, historia y educación desde una perspectiva estatal.

La impronta colectiva y plural de este volumen se expresa en la diversidad de enfoques teórico-metodológicos en danza, las inscripciones académicas e institucionales de sus autores, los posicionamientos político-pedagógicos y temáticos, las experiencias generacionales y los espacios de trabajo (públicos y privados, académicos, profesionales, docentes, de gestión y sindicales). La pluralidad de miradas plantea, no obstante, una preocupación compartida por el fortalecimiento del campo de estudios en al menos cuatro planos: el institucional, el de la investigación, el de la docencia y el de la divulgación.

A lo largo de todo el trabajo, las y los autores de este volumen subrayan los avances y reflexionan sobre los problemas y los asuntos pendientes que se deben asumir para continuar haciendo de los saberes específicos del campo un objeto de relevancia social. La formación de la comunidad intelectual que anima y da vida a la SAHE se hizo y continúa haciéndose. Resaltar los símbolos que aúnan a los y las historiadores de la educación no implica clausurar las diferencias; más bien se trata de generar los espacios para que puedan continuar debatiéndose las ideas en un escenario de reflexión solidario, académicamente riguroso y políticamente plural. Esta perspectiva se desprende de los doce principios que estableció la SAHE al momento de su fundación; principios que son un punto de partida insoslayable para cartografiar los caminos transitados y continuar imaginando el porvenir.

Prof. Alcides David Musín

Notas

[i] Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715040451/SAHE20.pdf

[ii] Además se destacan:

1. "Promover y fomentar el estudio de la Historia de la Educación".
2. "Destacar y promover el carácter fundamental de esta disciplina para la comprensión y el análisis del quehacer educativo y su incidencia en lo social, político y cultural".
3. "Agrupar a los profesionales de la Argentina (investigadores y docentes) que realizan tareas relacionadas con la Historia de la Educación".

4. “Propender a la formación y funcionamiento de una red argentina de historiadores de la educación basada en la representación federativa regional”.
5. “Promover y propiciar la comunicación con asociaciones regionales, nacionales, extranjeras e internacionales de carácter similar”.
6. “Propender a la creación de filiales regionales con vistas al intercambio y la integración”.
7. “Organizar y auspiciar eventos regionales, nacionales e internacionales a fin de tomar conocimiento del estado del arte y de las experiencias realizadas en el país y/o en el exterior, así como promover pasantías, seminarios, cursos, estudios de posgrado, certámenes, concursos y otras acciones similares en vistas a los objetivos propuestos”.
8. “Impulsar acciones de difusión y transferencia en los diversos ámbitos de competencia”.
9. “Fomentar y promover la difusión de lo producido en el área mediante publicaciones”.
10. “Estimular los estudios interdisciplinarios impulsando la participación de especialistas en áreas de ciencias afines”.
11. “Gestionar ante organismos públicos y privados todo lo pertinente para la efectivización de las acciones conducentes al logro de estos objetivos”.
12. “Repudiar y actuar, públicamente y en su funcionamiento interno, contra todo acto que considere discriminatorio de los derechos humanos, tanto dentro como fuera de la sociedad”.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 7 – Nº 9 - Año 2016 – pág. 1-104
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina