

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

Dossier

Instituciones educativas: trabajo de enseñar y evaluar | Formación docente y desarrollo profesional | Ingreso a la universidad, miradas y experiencias | Enseñar y aprender ciencias sociales | Investigación colaborativa: análisis de las producciones de los estudiantes | Experiencia colaborativa en Ciencias Naturales | Participación y prácticas inclusivas | Prácticas docentes para educación especial | Trabajo colectivo docente en la universidad

Artículos

Las ciencias sociales y humanas en tiempos de COVID-19 | Narrativas pedagógicas y coformación de docentes | Saberes en la formación inicial | Práctica profesional en la formación docente.

••• Entrevista

Martín Kohan - Los desafíos constantes de la formación
Entrevista José Antonio Castorina

Comentario bibliográfico

Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional, María Beatriz Greco y Ana Campelo

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ARGENTINA

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector de la UNIPE
Ana Pereyra, vicerrectora de la UNIPE
Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales de la UNIPE

REVISTA ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

Directora: Patricia Sadovsky (UNIPE)
Secretaría Editorial: Mariana Frechtel (UNIPE-UBA)

Comité Editorial

Karina Benchimol (UNGS-ISPEI “Sara Eccleston”)
Mariela Helman (UBA-UNIPE)
Ana Pereyra (UNIPE)
Patricia Sadovsky (UNIPE)
Carolina Scavino (UNIPE-UNGS)
José A. Castorina (UNIPE-UBA-CONICET)

Consejo Asesor

Alejandra Birgin (UBA-UNIPE)
Paula Carlino (UNIPE-UBA)
Carmen Delgadillo (ENS N° 7 CABA)
Miguel Duhalde (CTERA)
Gloria Edelstein (UNC)
Rodrigo Fuentealba (Universidad Autónoma de Chile)
Delia Lerner (UBA)
Patricia Moscato (UNIPE-Subsec. Ed. Sup., M. de Ed., Santa Fe)
Thierry Philippot (Inspé-Francia)
Analia Segal (UNIPE)
Flavia Terigi (UNGS/UBA)
Oscar Trinidad (UNIPE)

Secretaría Técnica

Virginia E. Verdugo (UNIPE)

Staff de Producción Editorial

Diego Herrera, edición y corrección
Diana Cricelli, diseño original
Oscar Bejarano, diagramación



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Análisis de las Prácticas
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500
Correo-e: analisisdelaspracticas@unipe.edu.ar
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/revistaanalispracticas>
Hecho con OJS Open Journal system
Propietario: UNIPE
ISSN: 2796-9835

Sumario

Revista Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

número 4 • junio de 2025 • ISSN 2796-9835

Editorial Editorial Número 4 **7**

Dossier La dimensión colectiva del trabajo docente

Aportes para el análisis y desarrollo didáctico en las instituciones
educativas: *trabajo de enseñar y evaluar* y *dispositivo didáctico colectivo*
Octavio Falconi **17**

Formación docente en prácticas situadas: aportes para su diseño
desde tres enfoques
Carolina Scavino, Mariana Girzirian y Marco Grego **43**

El ingreso a la universidad, miradas y experiencias
María Adelaida Benvegnú y Yamila Goldenstein Jalilf **71**

Enseñar y aprender ciencias sociales en el primer ciclo:
un trabajo compartido
Alina Larramendy y Mariana Lewkowicz **101**

La investigación colaborativa del Grupo Lunes.
El rol de las producciones de los estudiantes en las diferentes
etapas de nuestro trabajo
Grupo Lunes **145**

| | |
|--|------------|
| Una experiencia colaborativa en secundaria: Reflexiones sobre una situación con la que se inicia una secuencia de Ciencias Naturales <i>Ana María Espinoza, Adriana Casamajor y Cecilia Acevedo</i> | 173 |
| Claves para pensar prácticas inclusivas hacia la participación <i>Vanesa del Carmen Casal</i> | 201 |
| Colaboración y reflexividad en el diseño de prácticas docentes para educación especial <i>Margarita Bruno y Mariana Gizirian</i> | 233 |
| Por un nuevo giro hacia el trabajo colectivo docente en la Udelar-Uruguay: consideraciones a partir de desencuentros entre el deber ser y las disidencias <i>Carolina Cabrera Di Piramo, Virginia Fachinetti Lembo, Avril Regueira Domínguez y Mabela Ruiz Barbot</i> | 259 |

Artículos

| | |
|--|------------|
| Investigar en red para atender la pandemia. Las ciencias sociales y humanas en tiempos de Covid-19 <i>Fernando Ernesto Peirano, Guido Ignacio Giorgi y Cecilia Sleiman</i> | 287 |
| Narrativas pedagógicas: su aporte al proceso de coformación de docentes noveles y expertos en espacios de coordinación liceal uruguayos <i>Mónica Isquierdo y Eliana Lucían</i> | 309 |
| Encrucijadas pedagógicas, simiente y cimiento de saberes en la formación inicial <i>Patricia Mónica Clavijo, María Angélica Gil, Romina Paola Nieves, Luciano Martín Perrotta y Susana Eva Villagra</i> | 341 |
| La <i>práctica profesional aprendida</i> en los profesorados de educación inicial y primaria <i>María Belén Bedetti, Andrea Montano, María Sol Visnivetski y Ana Clara Yasbitzky</i> | 357 |

Entrevista

Entrevista a Martín Kohan. Conocimiento, argumentación, debate, exigencia intelectual, cuestionamiento, duda: los desafíos constantes de la formación

José Antonio Castorina **385**

Comentario bibliográfico

María Beatriz Greco y Ana Campelo (2024) Conflictividad y escuela.
Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional.
Rosario, HomoSapiens Ediciones

Mariela Helman **405**

Convocatoria **411**

Editorial

En este número 4 de la *Revista Análisis de las Prácticas* quisimos dedicar un espacio relevante a la dimensión colectiva del trabajo docente. Esa es la temática que compone el dossier con el que se inicia el número. Enseñar es un trabajo colectivo, lo sabemos. Sin embargo, esta afirmación, que apenas da cuenta de la multiplicidad de actores que intervienen en la estructuración de *la* clase que en *un* día determinado tiene lugar en *un* aula, se desdibuja en este tiempo en el que se niega la complejidad de la enseñanza y se insiste en reducirla a facilitar aprendizajes o a administrar actividades y tareas desde una competencia meramente técnica.

En este contexto, reconocemos la existencia de múltiples experiencias en escuelas, institutos y universidades que sostienen, muchas veces a contramano de las condiciones institucionales, un trabajo colaborativo para abordar las diferentes cuestiones problemáticas que se plantean en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, visibilizando de este modo esa dimensión colectiva. Recoger parte de esas experiencias así como conocer más profundamente distintas perspectivas teóricas que las sostienen y que intervienen en la formación docente ha sido un propósito de la convocatoria que realizamos. Estamos satisfechos con la respuesta obtenida: nos contacta con un amplio abanico de trabajos que, desde aproximaciones colaborativas, se referencian en la Didáctica Profesional, la Didáctica General, las Didácticas Especiales de diferentes áreas. Destacamos que, revisando las tradiciones de estas disciplinas, en la mayoría de los trabajos se incluyen dimensiones de análisis –sociales, políticas, institucionales, contextuales– que enriquecen notablemente los estudios. Proponemos a continuación una breve síntesis de cada una de las contribuciones recibidas que conforman el *Dossier. La dimensión colectiva del trabajo docente*.

En “Aportes para el análisis y desarrollo didáctico en las instituciones educativas: *trabajo de enseñar y evaluar y dispositivo didáctico colectivo*”, Octavio Falconi argumenta a favor de conceptualizar como trabajo la tarea de enseñar y evaluar, y dilucida con minuciosidad las múltiples determinaciones que la configuran. Asimismo, el artículo problematiza, a partir del análisis de diferentes investigaciones, los vínculos entre las dimensiones personal y colectiva del trabajo de enseñanza. En esa relación ubica la construcción *dispositivos colectivos didácticos*, entendidos como elaboraciones colectivas en las que grupos de docentes van configurando modos de hacer que toman en cuenta el carácter situado, contextual, diverso, desigual y, en algunos casos, precario en el que se ubica su tarea, que a la vez se inscribe en sistemas educativos nacionales altamente regulados.

Carolina Scavino, Mariana Girzirian y Marco Grego realizan en “Formación docente y desarrollo profesional: ¿Qué enfoque al momento de trabajar con otros?” un análisis comparativo de tres marcos conceptuales desde los cuales se piensan los problemas de la formación docente y del desarrollo profesional: la Didáctica Profesional en articulación con la Clínica de la Actividad, la Investigación Colaborativa y la Comunidad de Prácticas y Comunidades de Aprendizaje. El trabajo analiza el origen de cada una de estas aproximaciones, los problemas que aborda y las estrategias metodológicas; se identifican los aspectos comunes y se precisan las especificidades. Al establecer lazos entre los marcos teóricos que se analizan y los fines formativos que se proponen, el artículo contribuye a ampliar las posibilidades de la formación docente desde una perspectiva que, en todos los casos, asume el carácter situado de las prácticas docentes.

Los problemas vinculados al ingreso a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz), sobre todo los procesos que atraviesan los ingresantes hasta convertirse en estudiantes universitarios, son el foco del trabajo de María Adelaida Benvegnú y Yamila Goldenstein Jalif, “El ingreso a la universidad, miradas y experiencias”. El estudio se basa en entrevistas grupales a estudiantes que transitaron y finalizaron el Ciclo de Inicio Universitario, realizadas por las autoras junto a un equipo de docentes del Taller de Lectura y Escritura que tiene lugar como parte del mencionado ciclo. Las estrategias puestas en juego para elaborar las entrevistas, así como las modalidades que se asumieron para su análisis, constituyen un caso que aporta comprensión

a la aproximación colaborativa de la investigación educativa. El trabajo enfatiza la necesidad de una escucha atenta que evite explicaciones causales y generalizaciones abusivas. El propósito de comprender cómo se ven las propuestas de la Universidad desde la posición de los estudiantes –interrogante fundamental de la investigación que coordinaron las autoras– deja ver la necesidad de prácticas institucionales comprometidas con la diversidad cuando se espera sostener la masividad, característica de la intención democratizadora.

¿Cómo reelaboran, resignifican y, en definitiva, hacen suyas maestras y maestros del primer ciclo las propuestas didácticas para el área de Ciencias Sociales que se elaboran en el marco de un proyecto de intensificación de la enseñanza desde la Dirección Provincial de Educación Primaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires? ¿Cómo impactan los modos en que los docentes implementan esas propuestas en las políticas curriculares de la gestión? Estas dos preguntas estructuran el artículo de Alina Larramendy y Mariana Lewcowicz, “Enseñar y aprender ciencias sociales en el primer ciclo: un trabajo compartido”. Las autoras desarrollan sus reflexiones sobre la base de un caso trabajado con maestras y maestros de tercer año: el estudio de los pueblos diaguitas. En el análisis compartido entre los especialistas de la Dirección Provincial y grupos de maestros sobre las implementaciones realizadas por cada uno de ellos, cobra relevancia el estudio de las producciones de las y los alumnos aportadas por las maestras, a partir de las cuales se reconstruyen los desarrollos llevados a cabo en las aulas, se elaboran indicadores que permiten dar cuenta de los progresos en los aprendizajes, se intercambia sobre las funciones que cumple la escritura de las y los niños y se proyectan de manera compartida posibles intervenciones en la sala de clase. Las autoras destacan que los intercambios con las y los docentes constituyeron para ellas una instancia de validación de las hipótesis que enmarcaron la producción de materiales al tiempo que contribuyeron a la problematización de los contenidos de enseñanza.

El Grupo Lunes –equipo de docentes e investigadores que se reúnen desde 2008 para estudiar colaborativamente problemas relativos a la enseñanza de la matemática en la escuela secundaria– comparte en su artículo diferentes aspectos del trabajo que realizan y también se detiene, como en el material de Larramendy y Lewcowicz, en el papel que juega el análisis de las producciones de los estudiantes. En este caso,

detallan su incidencia tanto en la reelaboración de las situaciones de enseñanza que construyen como en la comunicación a otros profesores de sus resultados a través de talleres y documentos. El artículo da cuenta con minuciosidad de los procesos de elaboración del grupo a través de los cuales se alcanzan miradas comunes nutridas por una diversidad de experiencias. “La investigación colaborativa del Grupo Lunes. El rol de las producciones de los estudiantes en las diferentes etapas de nuestro trabajo” es el título de este artículo.

¿En qué sentidos el trabajo de enseñanza-aprendizaje en un área como Ciencias Naturales puede contribuir a los procesos de alfabetización de estudiantes de los primeros años de escuela secundaria que no logran aún leer y escribir de un modo que los habilite para el estudio y el aprendizaje? ¿Qué caminos tomar para que un grupo de investigadores y profesores pueda explorar, de manera colaborativa, un problema que no tiene historia ni en las prácticas de los profesores ni en las producciones didácticas? Aunque las autoras no las formulan exactamente en estos términos, son estas las preguntas centrales que abordan en su artículo Ana María Espinoza, Adriana Casamajor y Cecilia Acevedo, “Una experiencia colaborativa en secundaria: Reflexiones sobre una situación con la que se inicia una secuencia de Ciencias Naturales”. El trabajo se adentra en el proceso de construcción de la colaboración, en sus complejidades y su potencia, y nos permite conocer más sobre la riqueza del diálogo horizontal entre investigadores y docentes.

“Claves para Pensar Prácticas Inclusivas hacia la Participación” es el título del artículo de Vanesa Casal, en el que problematiza el camino que va desde las políticas de inclusión hacia las prácticas efectivas. Desde su posición de supervisora –que, según señala la autora, combina aspectos territoriales, institucionales, comunitarios, curriculares, pedagógicos, administrativo-legales– pero nutriéndose asimismo de su trayectoria como investigadora, hipotetiza sobre un conjunto de acciones tendientes a fortalecer el carácter inclusivo de la educación en las escuelas. La autora subraya la necesidad de una lectura territorial de los fenómenos de inclusión-exclusión para incorporar su problematicidad en la planificación y la gestión pública.

Margarita Bruno y Mariana Gizirian dan cuenta del trabajo colaborativo con maestras de educación especial de una escuela del conurbano sur de la provincia de Buenos Aires, en el que se toma como asunto de reflexión la centralidad de

la enseñanza como núcleo de la actividad institucional. Este enfoque se inscribe en el propósito de poner en cuestión las perspectivas que buscan en el ámbito clínico respuestas para la educación especial. El artículo, titulado “Colaboración y reflexividad en el diseño de prácticas docentes para la educación especial”, informa sobre las alternativas de un rico espacio de interacciones entre las autoras y las maestras de la escuela en el que, a partir del análisis compartido de escenas de enseñanza en las aulas, implementadas por las docentes, se reconsideran ideas didácticas, pedagógicas, institucionales y sociales que históricamente adquirieron modalidades únicas en la educación especial, para dar lugar a nuevas, diversas y enriquecedoras posibilidades.

El dossier finaliza con el trabajo de Carolina Cabrera Di Piramo, Virginia Fachinetti Lembo, Avril Regueira Domínguez y Mabela Ruiz Barbot, “Por un nuevo giro hacia el trabajo colectivo docente en la Udelar-Uruguay: consideraciones a partir de desencuentros entre el deber ser y las disidencias”. Las autoras problematizan los efectos del avance de las lógicas neoliberales en la universidad, que amenazan una concepción histórica de la institución universitaria como “espacio y tiempo de lo común, para el estudio público colectivo”. Relatan las preocupaciones de un grupo de mujeres, docentes e investigadoras de la universidad en distintas disciplinas que constituyen un colectivo que se propone compartir experiencias y desarrollos académicos con el objetivo de resituar el espacio y el tiempo de lo común en el ámbito universitario. Luego de un recorrido teórico que ubica el punto de vista desde el cual se estudia la institución universitaria y sus implicancias en el trabajo docente, las autoras analizan distintas experiencias e investigaciones que, asumiendo una posición “disidente”, promueven alternativas a la forma en que se viene plasmando el trabajo docente.

Ya en la habitual sección de *Artículos* de la revista, el trabajo “Investigar en red para atender la pandemia. Las ciencias sociales y humanas en tiempos de Covid-19”, escrito por Fernando Peirano, Guido Giorgi y Cecilia Sleiman, analiza los desafíos enfrentados por la política pública de ciencia, tecnología e innovación para dar respuestas a los problemas acuciantes generados por la pandemia. Los autores se centran en el valor de la producción en el campo de las Ciencias Sociales para hacer visibles problemáticas que emergían o se agudizaban en el marco de la crisis y elaborar propuestas que

podieran abordarlas desde la gestión estatal. Es así como, desde la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, informan con detalle acerca de la creación del instrumento *Picto Redes* en el marco de la *Unidad Coronavirus* gestada en el Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología. Los autores recuperan el basamento institucional construido previamente sobre el cual fue posible convocar a la búsqueda de respuestas que la urgencia exigía y subrayan el impacto positivo de la posibilidad de acelerar la transferencia de conocimiento para contribuir con la sociedad. Se analiza, en particular, el valor del Programa de Investigación de la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC). El trabajo concluye con una reflexión sobre “la razón de ser” del conocimiento que se produce en el campo de las Ciencias Sociales y deja señaladas las consecuencias negativas del avance en el desmantelamiento del sistema científico que se ejerce hoy desde la política de gobierno.

“Narrativas pedagógicas: su aporte al proceso de coformación de docentes noveles y expertos en espacios de coordinación liceal uruguayos” es el título del artículo elaborado por Mónica Isquierdo y Eliana Lucián. Las autoras comparten los resultados de una investigación que estudia las narrativas pedagógicas que producen profesores expertos y novatos en espacios de coordinación institucional de dos liceos públicos uruguayos. Concebidas estas como un dispositivo de formación desarrollado a través de talleres, las autoras muestran que, a través del proceso de elaboración de narrativas, se hacen visibles saberes pedagógicos que los docentes elaboran en sus prácticas cotidianas para dar respuesta a los desafíos que enfrentan en sus prácticas. Se subraya el ambiente de colaboración e intercambio que se gesta al recuperar la experiencia profesional. La investigación se propuso indagar núcleos de tensión en los hechos pedagógicos que se narran tomando en cuenta la dimensión autobiográfica, la cultura institucional, el sentido de la tarea docentes y su relación con el saber, y el contexto político y gremial. Asimismo, se destaca el valor epistémico de la escritura de los documentos por parte de los docentes participantes, al servicio de la reflexión profesional.

Patricia Mónica Clavijo, María Angélica Gil, Romina Paola Nievas, Luciano Martín Perrottay y Susana Eva Villagra son los autores de “Encrucijadas pedagógicas, simiente y cimiento de saberes en la formación inicial”. El trabajo toma como objeto de análisis aquellas situaciones complejas e inesperadas que irrumpen en el

aula: producen tal desconcierto en los docentes, que se ven exigidos a alejarse de lo planificado. Más específicamente, se centra en el estudio de episodios vividos en las prácticas docentes de estudiantes del Profesorado Universitario en Biología y del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis. La tesis desarrollada sostiene que el análisis de estas instancias, a las que llaman *encrucijadas pedagógicas*, constituye una oportunidad para generar experiencia. Se analizan diferentes casos en que los practicantes se vieron confrontados a la incertidumbre inherente al acto de enseñar, ya sea por las preguntas de los alumnos que implicaban dimensiones personales que comprometían –pero excedían el tema de enseñanza–, ya sea porque sus actitudes desarmaban completamente la tarea planificada.

Por último, la sección finaliza con “La *práctica profesional aprendida* en los profesorados de educación inicial y primaria”, de María Belén Bedetti, Andrea Montano, María Sol Visnivetski y Ana Clara Yasbitzky. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los procesos de enseñanza de la práctica profesional y aquello que los graduados reconocen como aprendido en sus primeros desempeños docentes? Esta pregunta sintetiza la búsqueda de las autoras a partir de la cual acuñan la expresión *práctica profesional aprendida*. El estudio involucra a graduados de los profesorados de educación inicial y primaria de la ciudad de Bahía Blanca. A partir de los datos obtenidos, estas investigadoras construyen cuatro dimensiones de análisis: institucional, curricular, de relación entre formación y mundo laboral y de trayectorias y saberes profesionales.

En la sección Entrevista, José Antonio Castorina dialoga con el escritor y docente Martín Kohan. Desde la *Revista*, entendimos que las reflexiones que comparte asiduamente Kohan en el espacio público resultan relevantes para pensar el mundo de las prácticas educativas. En el desarrollo de la conversación, se van analizando distintos desafíos que implica la formación de los estudiantes. El cuestionamiento, la duda, la argumentación, el debate y la exigencia intelectual se proponen como componentes insustituibles de la construcción de una relación con el saber. En el intercambio se alude a las reconfiguraciones que impone el momento actual de la sociedad, desde una perspectiva que, recuperando lo mejor de nuestras tradiciones, reconoce la importancia de interpretar los posicionamientos de los jóvenes, sin por ello alinearse con ciertas lógicas mercantilistas que suelen portar.

Mariela Helman comparte en *Comentarios Bibliográficos* claves para la lectura de *Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional*, de María Beatriz Greco y Ana Campelo, publicada por HomoSapiens Ediciones. Se trata de una obra que, nos dice Helman, contribuye a mirar la cotidianidad de la escuela desde una perspectiva de derechos e invita a releer los propios marcos referenciales, considerándolos en el marco de un quehacer colectivo.

Como hemos señalado en números anteriores, nuestro propósito es promover el diálogo y contribuir con la difusión de experiencias que se desarrollan a partir de preguntas fundamentales que interpelan hoy el campo de las prácticas docentes. Esperamos habernos aproximado a ese objetivo.

Comité Editorial

Dossier

La dimensión colectiva del trabajo docente

Octavio Falconi*

Aportes para el análisis y desarrollo didáctico en las instituciones educativas: *trabajo de enseñar y evaluar y dispositivo didáctico colectivo*

Resumen

El artículo tiene por objetivo dar espesor conceptual a la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y su vinculación con el concepto de *dispositivo didáctico colectivo*, en función de proponer una matriz de análisis didáctico en las instituciones educativas. Con ese objetivo, se expone por qué la enseñanza y la evaluación requieren abordarse conceptualmente como *trabajos*. Luego, plantea cierta limitación de la categoría *práctica de enseñanza* y propone su complementariedad y abarcabilidad con la noción de *trabajo de enseñar y evaluar*. A continuación, recupera y analiza los aportes de diferentes autoras y autores acerca de la tarea de transmisión escolar en su dimensión individual y colectiva. Finalmente, caracteriza las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y la de *dispositivo didáctico colectivo* y sus posibles implicancias en tanto aportes teóricos para pensar la relación entre las políticas educativas y el cambio en los establecimientos de enseñanza.

Palabras Clave

Didáctica General • trabajo de enseñar y evaluar • prácticas de enseñanza • dispositivo didáctico colectivo

* Profesor en Ciencias de la Educación (UNC, Argentina), magíster en Investigación Educativa (DIE-CINCESTAV, IPN, México), doctor en Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), posdoctor en Ciencias Sociales (UNC), docente en las cátedras de Didáctica General y Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa (UNC). Investiga sobre el trabajo de enseñar y evaluar en instituciones educativas desde un enfoque que articula la didáctica analítica y las perspectivas socioantropológicas e histórico-políticas. Filiación: ECE, ClFFyH, UNC. Orcid: 0009-0007-1867-685X. Correo electrónico: octaviofalconi@unc.edu.ar

Contributions to the analysis and didactic development in educational institutions: *work of teaching and evaluating and collective didactic device (dispositifs)*

Abstract

The article aims to give conceptual thickness to the notion of *teaching and evaluating work* and its connection with the concept of *collective didactic device (dispositifs)*, in order to propose a matrix of didactic analysis in educational institutions. With this purpose, it is explained why teaching and evaluation need to be approached conceptually as jobs. Then, it raises a certain limitation of the practical category of teaching and proposes its complementarity and encompassability with the notion of teaching and evaluating work. Next, it recovers and analyzes the contributions of different authors about the task of educational transmission in its individual and collective dimensions. Finally, it characterizes the notions of teaching and evaluation work and that of collective didactic device and their possible implications as theoretical contributions to thinking about the relationship between educational policies and change in educational establishments.

Keywords

General Didactics • teaching and evaluating work • teaching practices • didactic device collective

Introducción

En el devenir del campo teórico de la Didáctica General y de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas, el presente texto tiene como propósito ampliar y profundizar la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y su vinculación con la categoría de *dispositivo didáctico colectivo* (Falconi, 2023a y 2023b), en función de proponer una matriz de análisis para las situaciones de enseñanza desde un abordaje didáctico con perspectiva socioantropológica e histórico-política. El objetivo general de la comunicación consiste en desarrollar un vínculo entre dos categorías teóricas que

contribuya a describir y explicar las dinámicas didácticas o las formas de enseñanza y evaluación en instituciones educativas situadas.

A partir de estudios con base empírica, en articulación con desarrollos teóricos de un conjunto de autoras y autores, el argumento expone que los y las docentes en su *trabajo de enseñar y evaluar* construyen configuraciones dinámicas que se constituyen en una interfaz entre el desempeño individual y la labor colectiva, las cuales orientan y posibilitan, a la vez que restringen, las formas de transmisión del saber en las aulas. Esas construcciones colectivas situadas en las que participan y se adscriben maestras y maestros o profesoras y profesores se encuentran orientadas y condicionadas por los marcos organizacionales y laborales de las instituciones escolares o académicas, las normativas y matrices curriculares de cada nivel de enseñanza, el sector de gestión y ámbito educativo, las características de las poblaciones estudiantiles, entre otros muchos elementos, que significan particulares circunstancias materiales y simbólicas en determinados territorios socioeconómicos y contextos culturales que inciden en las formas que adquieren las actividades de enseñanza y evaluación del conocimiento. Asimismo, no está de más mencionar, aunque el texto no se explye en ello, que dicho proceso compromete modos de aprendizaje y subjetivación de las y los estudiantes.

En este sentido, analizar y reconstruir la tarea docente como *trabajo de enseñar y evaluar* supone atender a un entramado de dimensiones y condiciones institucionales que implica indagar cómo en las prácticas y los procesos de enseñanza y evaluación se articulan programas, planes, proyectos y normativas diversos provenientes de la política educativa, la organización de espacios, tiempos y cuerpos en los establecimientos de enseñanza (que establecen formas de agrupar a los y las estudiantes), la selección, ordenamiento y tratamiento del conocimiento escolar, las regulaciones del puesto trabajo docente, la cultura material de la escuela, la organización del régimen académico y las prácticas y dinámicas estudiantiles, entre otros.

En este marco analítico, el artículo organiza su presentación, en primer lugar, con una exposición acerca de por qué se considera que las tareas de enseñar y evaluar requieren abordarse conceptualmente como *trabajos*. Posteriormente, formula acerca de cierta limitación de la categoría *práctica de enseñanza* y propone su complementariedad con la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* a partir de los aportes de autoras y autores que abordan la tarea de enseñanza institucionalizada en su

dimensión individual y colectiva (haciendo mención, de manera sucinta, al tipo de diseño metodológico utilizado, cuando de una investigación se trate, debido a su efecto en las formas de construir los datos y la conceptualización). Finalmente, a partir de una indagación con base empírica, se caracteriza la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y su vinculación con el concepto de *dispositivo didáctico colectivo* (Falconi 2023a, 2014a y 2014b), y sus posibles implicancias para pensar el cambio educativo en la relación entre las políticas del sector y los haceres cotidianos de enseñanza y evaluación en los establecimientos de diferentes niveles educativos.

Aportes sobre las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y *dispositivo didáctico colectivo*

¿Por qué enseñar y evaluar son conceptualmente *trabajos* que realizan las y los docentes? En una función de complemento y abarcabilidad a otros términos que describen la enseñanza y la evaluación, tales como práctica, oficio o actividad, se considera que la categoría de *trabajo de enseñar y evaluar* aporta nuevos sentidos y perspectivas para comprender las configuraciones que adquieren las formas de transmisión de contenidos en desiguales condiciones institucionales y territoriales (Jacinto y Terigi, 2007; Dussel, 2015; Tiramonti y Ziegler, 2017; Arroyo *et al.*, 2021; Jacinto, Fuentes y Montes, 2022) y en dinámicas de segregación sistémica de docentes y estudiantes en diferentes circuitos educativos (Veleda, 2023).

Por otra parte, como propone Perrenoud (2007), los estudios acerca del *trabajo enseñante* son raros y dispersos. Su desarrollo proviene principalmente desde el enfoque de la ergonomía del trabajo producida por investigadoras e investigadores franceses. No obstante, diferentes abordajes teóricos e indagaciones con base empírica¹ permiten avanzar en una posible conceptualización sobre la categoría de *trabajo de enseñar y evaluar* a partir de analizar los entramados situados de ciertos rasgos y condiciones en

1. Referenciadas en producciones académicas citadas en las Referencias del presente artículo, las cuales por razones de extensión no se desarrollan en su totalidad en el texto.

los establecimientos de enseñanza.² Así, el *trabajo de enseñar y evaluar* es estructurado y orientado por una multiplicidad de dimensiones y procesos. Sin pretender exhaustividad, se pueden mencionar aquellos que involucran a la administración política y normativa de los sistemas educativos nacionales, provinciales y/o municipales, las particularidades de modelos, organizaciones y/o matrices institucionales de cada nivel educativo y/o modalidad de formación, el sector de gestión estatal o privado, el ámbito urbano, rural o rururbano, las estructuras curriculares y/o los planes de estudio, los términos de contratación y el puesto de trabajo docente, los saberes didácticos disponibles en maestras/os y profesoras/es, el tamaño de las matrículas y de los establecimientos de enseñanza, la intensificación laboral, la demanda física y psíquica de los gestos en la tarea de enseñar y evaluar, el ordenamiento del tiempo y el espacio en la organizaciones educativas, las tradiciones de trabajo docente, los regímenes académicos, las características sociales, culturales y económicas de las poblaciones estudiantiles, la heterogeneidad de las y los aprendices y los procesos de personalización en la enseñanza, las prácticas y estrategias de alumnas/os y sus efectos en la configuración de las situaciones de transmisión educativa, la producción de las calificaciones y acreditaciones, las restricciones y posibilidades en el uso y gestión de artefactos didácticos e, incluso, las experiencias de formación docente inicial o continua de maestras/os y profesoras/es y los requerimientos de reflexividad sobre su práctica escolar, entre otras. En este sentido, la noción *trabajo de enseñar y evaluar* exige un análisis en el cual estas dimensiones no se presentan como un telón de fondo, sino que, articuladas, permiten reconstruir sus efectos en los modos de enseñanza y evaluación del conocimiento en las instituciones educativas.

En este sentido, abordar el *trabajo de enseñar y evaluar*, en tanto actividad laboral, la cual es al mismo tiempo individual y colectiva, requiere pensar su despliegue en establecimientos educativos en contextos y territorios específicos como efecto de un proceso de ensamblaje provisorio e improvisado de elementos heterogéneos y

2. Es necesario señalar que la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* es definida priorizando su relación con dimensiones y condiciones escolares y/o académicas, didácticas y pedagógicas, pero es importante precisar que también es configurada como trabajo por su encuadre en un régimen salarial y en regulaciones laborales principalmente vinculadas con normativas establecidas por el/los Estado/s.

contingentes (Hunter, 1998) y de un entorno sociotécnico donde habitan y se vinculan sujetos, artefactos y tecnologías (Dussel y Trujillo Reyes, 2018; Dussel, 2020).

Asimismo, para comprender el *trabajo de enseñar y evaluar* de los colectivos docentes es potente identificar cómo operan los rasgos o supuestos constitutivos de la escolarización y/o del dispositivo escolar o académico: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema escolar y descontextualización de los saberes (Terigi 2006, 2020). Incluso, a partir de la noción de *forma escolar* (Vincent, Thin y Lahire, 2001), podemos sumar otros elementos para el análisis: los vínculos regidos por una relación pedagógica impersonal y el funcionamiento organizado por reglas de la cultura escrita; ambos componentes tensionados por las actuales dinámicas en las instituciones de enseñanza, las cuales, según las particularidades de cada nivel educativo, estrechan o habilitan ciertas maneras de gestionar el aula y de transmitir los conocimientos escolares y/o académicos.

En este sentido, los aportes de la investigación educativa de las últimas décadas acerca de las dinámicas educacionales favorecen comprender con mayor amplitud y profundidad el trabajo cotidiano de enseñar y evaluar y, en efecto, permiten articular una crítica a un enfoque centrado principalmente en la voluntad, reflexividad y decisión individual de la actuación del o la docente con sus estudiantes dentro del aula. Así, la complejidad del *trabajo de enseñar y evaluar* requiere ser dilucidada en procesos que remiten a determinaciones estructurales, regulaciones sistémicas y construcciones colectivas que escapan, las más de las veces, a las conciencias individuales de sus actores e, incluso, a las de investigadoras e investigadores. Se trata de una reconstrucción analítica que puede dilucidarse con una mirada atenta, exhaustiva y sistemática propia del trabajo de investigación empírica, el cual, incluso, puede involucrar a las y los participantes del acto educacional.

Trabajo de enseñar y evaluar y práctica de enseñanza: complementariedad conceptual y crítica al centramiento en la individualidad del docente

En este apartado, se desarrolla una propuesta de complementariedad, diálogo y articulación entre la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y el concepto de *práctica de*

enseñanza (Edelstein y Coria, 1995). Fundamentada en la teoría de Pierre Bourdieu, la categoría de práctica de enseñanza asumió en las últimas décadas una predominancia en el campo teórico de la Didáctica General y aportó una perspectiva política, social y cultural para comprender la actividad de maestras, maestros, profesoras y profesores.³ En esa dirección, permitió superar un instrumentalismo y/o tecnicismo propio de la pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 2009) y/o de la tecnocracia educativa (Edelstein, 1996). Así, el análisis de las prácticas de enseñanza ha contribuido a develar la producción del *habitus* y la acción del *sentido práctico* en la tarea de las y los docentes, a partir de ciertas condiciones contextuales materiales y simbólicas.

En nuestro ámbito nacional, el campo de la Didáctica General desarrolla en ese período dos categorías centrales para pensar las prácticas de enseñanza: por una parte, el concepto de *construcción metodológica* (Remedi, 1978; Furlán, 1978; Díaz Barriga, 1985, Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 1996) y, por otra, el de *configuración didáctica* (Litwin, 1997). Ambas categorías, fundacionales de un cambio de época en la teoría didáctica, destacan la articulación de dos dimensiones relevantes del acto de enseñar: el tratamiento de la naturaleza epistémica del contenido y el de los desarrollos cognitivos de alumnas y alumnos en el espacio del aula. Como analiza Gloria Edelstein, estas dimensiones implican el vínculo entre el conocimiento como producción objetiva (estructura conceptual de la disciplina) y el conocimiento como problema de aprendizaje (la estructura cognitiva de los sujetos en posición de aprendices). No obstante, para el debate propuesto aquí, se interpreta que ambas categorías centran su reflexión y proposición en la tarea individual de la enseñanza en el aula,⁴ aunque es correcto destacar que mencionan los efectos de la dimensión contextual y situada en la actuación docente.

3. Un prevalecer que también se puede observar en los campos teóricos de las didácticas específicas, aunque el artículo no abordará esos desarrollos.

4. Para Edelstein, “[i]mplica reconocer *al docente como sujeto que asume* la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de *un acto singularmente creativo* [...] Construcción, de *carácter singular*, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares” (1996, p. 82-85). En el caso de Litwin, la “[c]onfiguración didáctica es *la manera particular que despliega el docente* para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (1997, p. 97) [el resaltado me pertenece].

Tarea individualizada que Juan Amos Comenio propone inauguralmente en la *Didáctica Magna*, (1632, edición original) como marca fundacional de un modo de pensar la organización escolar y el método de trabajo didáctico (universal), donde un único docente es suficiente (y conveniente) para formar a un grupo de alumnas o alumnos. No obstante, en la actualidad, el análisis de la enseñanza y la evaluación también requiere considerar las experiencias que encuentran a más de una o un docente en tareas conjuntas en las aulas, como así también las situaciones de transmisión que comparten con otras figuras docentes, tales como integradores, pares pedagógicos, acompañantes terapéuticos, intérpretes en lengua de señas, entre otros, que, a su vez, plantean o demandan formas organizativas con múltiples agrupamientos de los y las estudiantes más allá de ciertos parámetros tradicionales de la gradualidad escolar.

En la dirección de ampliar la complementariedad conceptual propuesta, considero sustantivo recuperar, ahora desde la producción latinoamericana, los aportes realizados por Edwards (1993), quien, a partir de investigar el trabajo docente en la enseñanza primaria, desarrolla el concepto de *forma de conocimiento* para describir la existencia social y material del saber en la escuela. La autora desarrolla, desde los aportes del constructivismo y la investigación socioantropológica, las formas que adopta el conocimiento en la transmisión escolar para mostrar que la “forma es contenido” en razón de que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado” y esa “forma tiene significados que se agregan al contenido” (Edwards, 1993, p. 2). Para fundamentar esta categoría, desarrolla dos dimensiones: la lógica del contenido y la lógica de la interacción social en el aula. Así, entiende a la primera como “los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento se ha formalizado” y, la segunda, como “el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, [que] incluye tanto el discurso explícito como implícito” (Edwards, 1993, p. 3); dimensiones, estas últimas, para el análisis de la práctica pedagógica que desarrollaron Rockwell y Gálvez (1982), las cuales pueden equivaler a las acuñadas por Bernstein ([1978] 1990) de *orden instruccional* y *orden regulativo*.

Al respecto, el análisis de Edwards (1993) circunscribe las formas que adopta el contenido escolar al espacio del aula, en tanto universo construido por maestras, maestros, alumnas y alumnos, donde el o la docente define y establece las características que asumen sus prácticas de enseñanza. En este sentido, señala que “cada

[*docente*] por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de *un modo singular*” (Edwards, 1993, p. 2) [el resaltado me pertenece].

En efecto, los desarrollos teóricos presentados proponen un centramiento en el hacer individual docente y, por efecto, incurren, por una parte, en cierto voluntarismo racionalista y, por otro, generan un mandato de escrutinio personal acerca de la propia forma de enseñar. Este modo de comprender la actividad docente traslada y demanda al sujeto individual la reflexividad sobre su práctica de enseñanza y, a la vez, considera a este proceso como la vía regia para una transformación de la enseñanza institucionalizada. Así, resulta en una conceptualización que sostiene la premisa de un sujeto racional, omnímodo, que a partir de su reflexividad puede y debe resolver el cambio de su práctica más allá de un contexto institucional y territorial que lo excede.⁵ Este argumento omite los condicionantes estructurales de vastos y complejos sistemas educativos con diferentes y particulares niveles de enseñanza que, al mismo tiempo, albergan plurales colectivos docentes en los diversos establecimientos educativos.

En este último sentido, la manera en la cual un docente organiza su tarea se vincula con estructuras laborales que compartimentan horarios, espacios y agrupamientos de alumnos, producto de modelos institucionales y matrices curriculares de cada nivel educativo, como así también con las condiciones de trabajo que imponen los grupos de estudiantes en las aulas, con la diversidad que los caracteriza, entre otros aspectos ya mencionados. En consecuencia, esta dinámica didáctica no puede ser comprendida por una reflexión autocentrada y solipsista del sujeto individual acerca de su actuación docente. Por el contrario, demanda ser entendida a partir de condiciones estructurales que marcan y orientan formas colectivas de gestionar la clase, presentar y compartir el conocimiento en el aula y utilizar los recursos materiales, entre otros asuntos (Falconi, 2023a).

5. Los análisis didácticos de esta generación arraigaron sus fundamentos principalmente en la psicología cognitiva (Feldman, 1999) y el psicoanálisis que derivó en cierta focalización en la actividad del sujeto individual y su reflexividad para comprender su propia tarea de enseñanza y evaluación. Se trató de un empoderamiento intelectual del sujeto docente sobre su propia práctica que tuvo por objetivo contrarrestar los postulados del tecnicismo que lo reducían a un mero ejecutor de propuestas ajenas realizadas en esferas ministeriales o teóricas.

Desde el punto de vista que se adopta aquí, aunque sin dejar de destacar el valioso aporte conceptual al campo de la Didáctica General de autoras y autores previamente mencionados, se considera que las actuaciones de los y las docentes junto con sus estudiantes y las formas de presentar el contenido y relacionarse con el saber son configuradas por un entramado institucional, laboral y colectivo que los y las trasciende. En consecuencia, el proceso didáctico requiere abordarse analíticamente desde la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* y el concepto de *dispositivo didáctico colectivo*.

Asimismo, no se desconoce, ni omite, que estos desarrollos teóricos y sus correspondientes categorías proponen, de manera genérica, aunque con particulares énfasis, que la práctica didáctica de cada docente está orientada por la dinámica de un marco institucional y un contexto sociocultural. No obstante, el planteo que se expone aquí intenta aportar y avanzar en describir y explicar cómo ciertos rasgos o componentes comunes configuran el “hacer” individual docente en tanto una construcción colectiva en la cual las actuaciones individuales se inscriben, participan y reproducen. Asimismo, tampoco se debe concluir que se desconoce el valor y el componente creativo o inventivo del individuo, sino, por el contrario, la conceptualización busca identificar los vínculos y los modos en que se integran múltiples elementos en una construcción didáctica colectiva más amplia.

Por lo tanto, desde la perspectiva estructural y colectiva que aquí se presenta, es difícil sostener que a partir de un cambio individual se pueda arribar a un cambio institucional compartido que logre alcanzar ciertos resultados comunes de aprendizaje en las trayectorias de los y las estudiantes.

Un giro en el campo de la Didáctica General: la pregunta acerca del vínculo entre lo individual y lo colectivo

En este apartado, interesa recuperar algunas aportaciones teóricas del campo de la Didáctica General en Argentina que abordan la relación entre las dimensiones

individual y colectiva en la tarea de enseñanza y evaluación. Entre esos desarrollos, son significativas las producciones de Feldman (1992, 1995). Interesa recuperar los trabajos de este autor que tienen por objetivo esclarecer la relación entre el pensamiento personal (“no individual”) del docente y los condicionantes institucionales y laborales (“cultura pedagógica escolar”) en los que se inscribe la acción de enseñanza. En ese recorrido conceptual, el autor resalta la pertinencia de recurrir a un “enfoque mediado” para analizar la acción individual inserta en “patrones comunes” de la práctica de enseñanza. Al respecto, señala, de manera hipotética, que “para comprender significativamente la experiencia de los profesores es necesario ver cómo su individualidad se construye en términos de mediaciones institucionales y discursivas” (Feldman, 1999, p. 101). En este sentido, en una crítica a lo que denomina el “programa reflexivo”, propone un “enfoque instrumental” que “recupera la dimensión práctica de la tarea de enseñanza y la deliberación práctica en marcos colectivos” (pp. 118-119).

En esa trayectoria, Feldman *et al.* (1996) analizan, a partir de un trabajo de investigación, el vínculo entre el conocimiento pedagógico personal y las acciones de enseñanza (aunque abordadas, en su articulación con las mediaciones contextuales, como casos individuales aislados unos de otros). En esa indagación, constatan, por una parte, diferencias en la actividad de enseñar en docentes de Primaria que sustentan representaciones pedagógicas heterogéneas, principalmente en la estructuración del contenido y la interacción cara a cara y, por otro lado, en docentes que, mostrando homogeneidad en la estructura de sus actividades didácticas, expresan distintas teorías pedagógicas vinculadas con algunas áreas del proceso educacional. En las conclusiones, postulan que las teorías que sustentan las maestras observadas no definen sus acciones, sino que las concepciones que sustentan son un marco donde justifican (verbalmente) sus decisiones personales. Resultado que, para el análisis que aquí se sostiene, permite identificar y comprender la presencia de rasgos comunes y compartidos en los haceres de enseñanza y evaluación que escapan a la conciencia de los y las docentes.

Muchos de los análisis y las propuestas formulados por Feldman se incardinan y son tributarios de las reflexiones sobre la pertinencia de un “enfoque práctico” situado en las instituciones educativas. No obstante, como expresa el autor, no son conclusivos y contienen tensiones que son imprescindibles de atender para pensar el diseño de una política para la enseñanza (Feldman, 1999, pp. 123-136); perspectiva

que retoma en un ensayo posterior donde aborda la relación entre enseñanza, didáctica y desigualdad educativa.

Asimismo, entre los aportes relevantes en el campo de la Didáctica General en nuestro país, y en un intento por redefinir el centramiento analítico en la reflexividad o actuación individual del docente, se destaca el trabajo de investigación desarrollado por Cols (2011), en el cual presenta un estudio acerca de las representaciones de docentes de primaria y de las clases de dos maestras que enseñan Ciencias Naturales en diferentes escuelas. Su perspectiva teórica destaca la singularidad del “estilo” en articulación con ciertos “modelos” disponibles en las “culturas profesionales locales”, a modo de un acervo de significados acerca de una “buena enseñanza”. En este marco, el docente es la “fuente indiscutible e inevitable de variación en la enseñanza” (p. 25). El análisis que presenta Cols es también un avance para dilucidar la relación entre la dimensión individual y la colectiva en la enseñanza (“binomio modelo-estilo”). No obstante, exalta de manera categórica la subordinación de la actuación del sujeto a su biografía personal, profesional y a sus concepciones, creencias o modos de pensar. En este sentido, la forma de desarrollar las clases y el tratamiento del contenido se circunscriben a los “gestos idiosincráticos” y a la “estrategia de trabajo” en tanto que “un modo propio y personal”.⁶ En este esquema analítico, la dimensión de lo común y compartido entre docentes es circunscripta al plano de los sentidos disponibles en el contexto de actuación, una operación cognitiva de apropiación voluntaria y consciente de las opciones modélicas circulantes y sus rasgos, la cual se ciñe a una perspectiva estetizante e individual de la construcción de un “estilo”, que lo desconecta de los condicionantes estructurales, laborales y materiales en las que se producen y reproducen tradiciones de trabajo didáctico que guían tácitamente formas comunes de hacer la tarea docente.

Un aspecto a señalar, que se observa como denominador común en el conjunto de estas propuestas analíticas, es cierta omisión de la injerencia decisiva que tienen las características y comportamientos de alumnos y alumnas, en tanto factor condicionante

6. En el libro donde se publica la tesis doctoral de la autora, el análisis se circunscribe a las clases de una de esas maestras y en términos teórico-metodológicos no contrasta los datos de las prácticas ni de las representaciones de los docentes estudiados, lo cual hace difícil identificar si existen aspectos comunes y compartidos.

de las formas de transmitir conocimientos en marcos organizacionales y curriculares específicos. Estos abordajes dejan en las sombras la orientación que adquiere la enseñanza y la evaluación a raíz de las relaciones de poder que se entablan en el aula, sin importar el nivel educativo de que se trate. Por lo tanto, desde la perspectiva de la noción de *trabajo de enseñar y evaluar*, se considera tanto aquello que los y las docentes “les hacen” en términos didácticos y pedagógicos a los y las estudiantes, como también lo que estos y estas últimas “les hacen” a las construcciones didácticas de sus maestros, maestras, profesores y profesoras (Falconi, 2004, 2006, 2023a). Las prácticas sociales y culturales de los y las estudiantes transforman las didácticas de sus docentes y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo de situados *dispositivos didácticos colectivos*.

Asimismo, otro asunto a indicar es que, por lo general, los aportes teóricos del acervo del campo de la Didáctica General tienden a escindir y separar, en sus análisis o propuestas, la enseñanza y la evaluación; tendencia que ciertas teorizaciones de otro signo epistemológico vienen profundizando en los últimos años desde perspectivas tecnicistas y eficientistas. Así, abordados desde las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y de *dispositivo didáctico colectivo*, se propone y analiza, como veremos más adelante, que ambas prácticas (enseñar y evaluar) requieren ser pensadas conjuntamente y articuladas en contextos de actuación situados. Un abordaje asociado que también es una contribución de los aportes de la categoría de *evaluación formativa* (acuñada originalmente por Scriven, 1967; y luego ampliada por autoras y autores del ámbito local y latinoamericano, como Davini, 2008; Ravela *et al.*, 2017; Anijovich, 2017; Falconi 2014a, 2014b, 2023b), entre otros.⁷ Estos aportes ensayan, proponen o analizan que para comprender la enseñanza es necesario interpretarla a la luz de las formas de evaluación con las que se vincula y viceversa.

Por otra parte, se considera que los desarrollos teóricos analizados, si bien son aportes sustantivos al debate acerca de la relación entre la acción individual y colectiva de la labor docente, exiguamente son producto de un diseño de indagación empírica que aborde las prácticas de enseñanza concretas dentro del funcionamiento

7. Acordamos con Perrenoud (2010) que en las prácticas docentes se pueden encontrar desarrollos espontáneos, intuitivos y tácitos de evaluación formativa, sin que necesariamente se constituyan en una forma de evaluación sostenida y asidua a partir de un plan de contrato didáctico (pp. 14 y 135-165).

de dispositivos colectivos institucionales en establecimientos educativos situados, donde se reconstruyen, a su vez, los componentes o rasgos de la gestión y el uso de saberes, haceres, artefactos y herramientas en condiciones simbólicas y materiales específicas y en circunstancias sistémicas diferenciales.⁸

En esta dirección, es pertinente recuperar una idea de Feldman (1999, 2010), que viene sosteniendo, en varias comunicaciones, la limitación de los enfoques o las propuestas que se circunscriben a una reflexión didáctica que intenta abordar y/o resolver el cómo enseñar centrada en las interacciones cara a cara:

La enseñanza no se trata solamente de enseñar a un grupo de personas, sino de enseñar en grandes organizaciones a una enorme cantidad de personas. Las preocupaciones en las cuales la Didáctica funciona son las de un profesional que trabaja en una gran organización sujeto a restricciones que incluyen las condiciones de trabajo, el programa, el acuerdo con otros profesores, el marco de convivencia que se acepte, o cualquier tipo de condicionante que enmarque la tarea de enseñanza. [...] uno de los problemas críticos de la reflexión didáctica en el último tiempo es que, en gran medida, sigue pensando la situación de enseñanza en términos de un grupo libre de estudiantes con un profesor libre de restricciones que eligen compartir un tiempo común de trabajo. Esta manera de enfocar las cuestiones no se corresponde con el modo en el que se enseña en la actualidad (Feldman, 2010, p. 14).⁹

8. Una excepción al respecto (pudiendo haber otras) es el estudio que realizan Feeney y Machicado (2019), en el cual realizan descripciones analíticas del funcionamiento de unos *dispositivos didácticos colectivos* (no categorizados así por las autoras), a partir de las decisiones didácticas de profesoras/es (aunque sin observación de prácticas de enseñanza) en dos escuelas secundarias técnicas con modalidades institucionales diferentes. Los autores consideran un conjunto de rasgos o dimensiones tales como: marcos normativos, diseño y desarrollo curricular, régimen académico, tradiciones de trabajo pedagógico, concepciones de aprendizaje, prácticas de evaluación y características de la población estudiantil.

9. Agregaría que esa manera de enfocar las cuestiones de la enseñanza y la evaluación también ha orientado los modos de producir conocimiento en la investigación didáctica, que, por lo general, se centra en la tarea individual del docente. Considero que este modo de indagar se debe, por una parte, a un efecto, no advertido, que se produce por la forma en la cual se organiza el trabajo escolar en un espacio y tiempo circunscripto a un aula con un profesional a cargo de un grupo de estudiantes y, por otra, a la laboriosidad que requiere el seguimiento y observación de un grupo de maestras/os y/o profesoras/es para reconstruir los rasgos de la dimensión colectiva de su tarea.

Así, una reflexión didáctica, en tanto aporte teórico que tenga por objetivo orientar el cambio en las instituciones de enseñanza, requiere asumir el desafío de una tarea conceptual y política que contribuya a producir conocimiento para comprender cómo los colectivos docentes enseñan y evalúan en organizaciones educativas situadas. Desde el enfoque que aquí se plantea, la construcción de respuestas a ese interrogante precisa incluir al análisis la perspectiva de la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* de los grupos docentes en la producción de *dispositivos colectivos didácticos*, en tanto configuraciones desarrolladas por maestras, maestros, profesoras y profesores a partir de su labor en establecimientos ubicados en territorios y contextos diversos y en condiciones heterogéneas y desiguales, en muchos casos con un alto grado de precariedad, en el marco de sistemas educativos nacionales que buscan regular y orientar la enseñanza y la evaluación.

El dispositivo didáctico colectivo: una interfaz del trabajo de enseñar y evaluar

Desde la perspectiva que aquí se sostiene, el *sentido práctico didáctico* de un docente se comprende a partir del funcionamiento de estructuras y circunstancias situadas del trabajo escolar en las cuales se desarrolla la actuación de enseñanza y evaluación que da por resultado la configuración de un *dispositivo didáctico-pedagógico* (Falconi, 2023a) o un *dispositivo didáctico colectivo* (como prefiero actualmente precisar), constituido por la producción de “modos de hacer” (de Certeau, 1996) comunes y compartidos, que no son necesariamente evidentes o advertidos de manera consciente por los actores de los establecimientos educativos, y que se transmiten, difunden y recrean en y entre las instituciones de enseñanza a través del tiempo.

Por lo tanto, podemos definir al *trabajo de enseñar y evaluar* como el desempeño de un colectivo de maestros, maestras, profesoras o profesores en el marco de una organización laboral y un puesto de trabajo propio de los establecimientos de enseñanza de un nivel educativo que, encuadrado en un conjunto de normativas, provoca habilitaciones y restricciones articuladas con condiciones materiales y simbólicas y contextos y territorios específicos, para la trasmisión, evaluación y calificación de

un conjunto de conocimientos a grupos de alumnos y alumnas, y a las singularidades que los componen, los cuales son portadores de ciertas características socioculturales y cognitivas.

Así, el *trabajo de enseñar y evaluar* con el objetivo de transmitir y alcanzar el aprendizaje de unos objetos culturales –simbólicos y materiales– por parte de un grupo de estudiantes requiere recurrir al empleo tanto del discurso oral para la comunicación y el diálogo como al uso de artefactos y herramientas soportes de lectura y escritura e, incluso, de ilustración e imágenes. Asimismo, exige convencer, convocar y lograr la aceptación de los y las estudiantes en la realización de las actividades didácticas para poder valorar y cualificar sus desempeños y/o aprendizajes.¹⁰ Esta circunstancia situada, en conjunto, configura un modo colectivo de trabajo escolar.

Por tales motivos, un *dispositivo didáctico colectivo* es una interfaz entre el trabajo individual y la labor institucional de enseñanza y evaluación que permite dar estabilidad y continuidad relativa a la tarea de transmisión de los saberes escolares y/o académicos (Falconi 2023a, p. 205). Consiste en una configuración de rasgos comunes presentes en el *trabajo de enseñar y evaluar* de los y las docentes, en tanto saberes y haceres ordinarios difundidos, disponibles y apropiables en el cotidiano de las instituciones educativas. Sus componentes didácticos son producto de sedimentos prácticos que circulan dentro y entre establecimientos de enseñanza, por medio de una distribución inadvertida, una memoria compartida, que no equivalen a respuestas lineales de orientaciones realizadas por autoridades políticas, gestiones escolares o teorías pedagógicas (aunque poseen elementos de estas instancias). Esos gestos en la enseñanza y la evaluación son utilizados de manera tácita por los colectivos docentes a partir de apropiaciones creativas de una multiplicidad de elementos circulantes y utilizables en las culturas escolares.¹¹ Asimismo, un *dispositivo didáctico colectivo* alberga un *dispositivo didáctico evaluativo*

10. Véase Rockwell, 2018, p. 11.

11. Los desarrollos teóricos con base empírica realizados en Falconi (2023a), como también los que se exponen aquí, recrean y amplían la noción de *dispositivo sin autor* que Chartier (2002) propone a partir del concepto de *dispositivo* de Michel Foucault. De manera similar, sucede con las reflexiones de Chartier en torno a las categorías de *haceres ordinarios* (1993) y *saberes prácticos y teóricos* de los docentes (1998).

que es configurado por un régimen de prácticas, criterios e instrumentos de evaluación (Falconi, 2014a, 2014b, 2023b).

En esa dinámica, un *dispositivo didáctico colectivo* es producto de un desenvolvimiento común y anónimo, inadvertido para los y las docentes, en su *trabajo de enseñar y evaluar*, y configura formas de presentar, ordenar y transmitir los contenidos escolares por medio de artefactos y herramientas didácticas disponibles en la cultura escolar. Es un sistema dinámico desarrollado por las prácticas de enseñanza y evaluación de un grupo de docentes que laboran en establecimientos educativos situados. En sus construcciones didácticas, maestras, maestros, profesoras y/o profesores se apropian y amalgaman, inventivamente, en bricolajes prácticos, un conjunto de elementos presentes en las culturas de las instituciones educativas.

El desarrollo de esa configuración colectiva en cada establecimiento de enseñanza está circunscripto por los modelos organizacionales y pedagógicos de cada nivel educativo y sus componentes estructurantes, las regulaciones y orientaciones de las políticas educativas, el sector de gestión, el ámbito escolar, el tamaño de la matrícula y del establecimiento, el régimen académico, el ideario y los acuerdos institucionales, las tradiciones de trabajo áulico, las características etarias y socioculturales de la población estudiantil, los modos de interacción y negociación con las prácticas del alumnado, las pautas de evaluación y acreditación, las ideas pedagógicas circulantes en disposiciones curriculares y/u orientaciones de documentos ministeriales, entre otros aspectos que permanecen tácitos para los propios actores institucionales. Aunque es necesario advertir que los rasgos o componentes de un *dispositivo didáctico colectivo* no son una singularidad de un establecimiento educativo, ellos pueden hallarse en establecimientos de un mismo nivel de enseñanza e, incluso, en los de niveles educativos diferentes (Falconi, 2023a, pp. 115, 195 y 221-224).

En este sentido, un par de ejemplos surgidos de una investigación pueden contribuir a ilustrar estas ideas (Falconi, 2023a).¹² Para ello recupero una indagación acerca del *trabajo de enseñar y evaluar* de un grupo de profesoras y profesores que

12. En razón de los límites de extensión del presente artículo, no se amplían las decisiones teórico-metodológicas involucradas en la investigación citada. Estas pueden consultarse principalmente en Falconi (2014a, 2014b, 2023a).

se desempeñaba en diferentes asignaturas con un mismo grupo-clase en el Ciclo Básico de una escuela secundaria estatal. En esa investigación, se reconstruye cómo en sus construcciones didácticas estas y estos docentes desarrollan una forma de organizar y presentar los contenidos que trasciende las opciones individuales (que también son formateadas por los modos de participación de su alumnado en el aula), para inscribirse y articularse en rasgos profundos de un *dispositivo didáctico colectivo*.

En el caso indagado, los y las docentes utilizaban en sus actividades didácticas ciertas guías de trabajo, tipos de consignas, artefactos y herramientas soportes de escritura, formas de leer y escribir, usos del pizarrón, estilo de gestión del grupo-clase y prácticas e instrumentos de evaluación que constituían componentes compartidos y persistentes en sus formas de llevar adelante el *trabajo de enseñar y evaluar*. Así, cuando el funcionamiento de este *dispositivo didáctico colectivo* es analizado desde la dimensión del currículum escolar, se reconstruye que la manera de transmitir los contenidos en las diferentes asignaturas tiende a asemejarse en sus formas didácticas. Esta dinámica es efecto de un modo común y recurrente de diseñar y utilizar los artefactos soportes de escritura (carpetas, cuadernillos y afiches), junto con un conjunto de herramientas didácticas para presentar y organizar la información (guías de trabajo, consignas, técnicas de estudio, entre otras), que en conjunto ordenan y orientan ciertas prácticas de lectura y escritura con diferentes fuentes informativas (libros de textos, recortes de revistas, fotocopias diversas, entre otras).

Por su parte, el *dispositivo didáctico colectivo*, mediante el uso de las guías de trabajo y sus consignas de actividad, presenta y ordena los contenidos en las superficies de los artefactos soporte de escritura en parcelas discretas y diferenciadas que provocan un ordenamiento de los saberes en información fáctica y reproducen las secuencias de conocimiento de los libros de texto escolares: un modo de organizar los contenidos efecto de una versión del saber científico construida por la cultura escolar.

El análisis de esta dinámica colectiva, a partir de una interpretación heterodoxa de los aportes de Bernstein (1987), permite comprender cómo aun en una organización curricular coleccionada, mosaico o enciclopédica los modos de “hacer” leer y escribir, a través de dichas herramientas didácticas, orientan una forma común de tratamiento del saber que aparece de forma constante en las diferentes asignaturas.

Así, esos modos y sus herramientas asociadas se constituyen en “ejes organizadores” de un proceso de *integración curricular* a través de saberes instrumentales y/o procedimentales (Bernstein, 1987, p. 100). A diferencia de los análisis de Bernstein, estaríamos en presencia de una *integración*, no por medio de ejes o problemas temáticos que ponen en relación diferentes conocimientos de las disciplinas escolares, sino a través de saberes *instrumentales y/o procedimentales* que hegemonizan una forma común de tratamiento de los contenidos de distintas asignaturas. En efecto, se puede decir que algunos rasgos centrales de la configuración y funcionamiento de este *dispositivo didáctico colectivo* ejercen de integración curricular.

En su tarea cotidiana de enseñanza, este grupo de docentes transmite una forma de estudiar, para acceder a los contenidos escolares, por medio de una estrategia didáctica que, de manera asociada, desarrolla una manera de leer y escribir, a la vez que, un modo de organizar y presentar los saberes escolares en las superficies de los artefactos didácticos de escritura. Este modo de presentar y tratar el conocimiento escolar es una de las enseñanzas (y uno de los aprendizajes) principalmente transmitidos en el trabajo escolar. Esta recurrencia en el modo de enseñar (y aprender) permite reconstruir, en un análisis comparativo de las prácticas individuales de cada uno de las y los profesores, el desarrollo de cierta *uniformidad didáctica*, sin importar las características específicas del conocimiento de la disciplina escolar de que se trate. Este proceso se constituye en uno de los rasgos centrales de este *dispositivo didáctico colectivo*.

Ahora bien, es pertinente agregar que la configuración del *dispositivo didáctico colectivo* es efecto, en parte, también, de las condiciones laborales que se generan a partir de los repertorios culturales y escolares de los y las estudiantes, los cuales provocan una constante tensión entre instruir y regular que requiere construir y desplegar invenciones materiales y simbólicas.¹³ Esta dinámica necesita adecuar y ajustar el diseño y desarrollo de las actividades de forma tal que favorezcan un “hacer práctico”, vinculado con elementos y referencias “concretas” que logren “concentrar” a

13. Entre esas condiciones que configuran el trabajo de enseñar y evaluar son determinantes la organización y el régimen laboral, curricular y académico de los establecimientos educativos (Falconi, 2023a).

las y los alumnos en las tareas didácticas en el aula [el entrecomillado recupera las voces de los y las docentes]. Sin una gestión eficaz en las clases de artefactos y herramientas didácticas, se diluyen o debilitan las condiciones de posibilidad para que los y las estudiantes realicen las actividades, tengan la oportunidad de apropiarse de los saberes y, también, por medio de sus producciones escolares, hechas durante las clases, habiliten la evaluación y permitan elaborar las calificaciones para aprobar las asignaturas (Falconi, 2014b).

En consecuencia, el *dispositivo didáctico colectivo* en el cual este grupo de docentes participa es producto de un desenvolvimiento común y compartido, una dinámica anónima e impensada acerca de su *trabajo de enseñar y evaluar*, en tanto una forma de presentar y desarrollar los contenidos escolares con la gestión y el uso de artefactos y herramientas didácticas que privilegian tareas que organizan, orientan y controlan la escritura y lectura por parte de alumnas y alumnos.

Reflexiones finales

Las ideas vertidas en este texto han tenido la intención de ofrecer un conjunto de conceptualizaciones para definir y dar densidad teórica a las nociones de *trabajo de enseñar y evaluar* y de *dispositivo didáctico colectivo* y, en ese sentido, contribuir a un discurso y una producción de conocimiento didáctico que aborde y reflexione acerca de las tareas de enseñanza y evaluación en tanto labores comunes y compartidas, aunque, por lo general, tácitas e inadvertidas en su configuración para sus participantes.

Asimismo, se resaltó que para analizar los desempeños de los y las docentes como *trabajo de enseñar y evaluar* y, articulado, indagar los rasgos y el funcionamiento de un *dispositivo didáctico colectivo* en un establecimiento educativo situado, es necesario identificar y abordar las condiciones materiales y simbólicas y los procesos de desigualdad y segmentación educativa en los cuales se desarrollan.

Esta perspectiva de conocimiento, en su pretensión y abarcabilidad, plantea desafíos en diferentes escalas. Una primera, teórica, con la producción de un discurso y/o una teoría didáctica que se dirija o “hable” a los colectivos docentes, y

no únicamente a un o una docente individual. Otra político-estatal, que desarrolle condiciones de acompañamiento para el fortalecimiento de una autonomía asistida que favorezca a identificar y mejorar la labor colectiva, alejada de un esquema de control burocrático; acción de asistencia estatal que promueva tanto mejoras laborales y materiales como el desarrollo de *dispositivos de socioanálisis didáctico-pedagógico* a partir de los saberes y haceres ordinarios construidos por los y las docentes en su *trabajo de enseñar y evaluar*. Por último, en los establecimientos de enseñanza, se requiere el desarrollo de procedimientos y herramientas por parte de maestras, maestros, profesoras y profesores que les permitan reconstruir sus prácticas y los recursos ordinarios asociados, de modo tal que contribuyan a reflexionar acerca de los rasgos del *dispositivo didáctico colectivo* producido y sobre las circunstancias situadas en las cuales se constituyen esos rasgos. Se trata de una tarea de reflexión común y compartida que impulse mejoras genuinas en las dinámicas de organización institucional, las formas de gestión de los grupos-clase, los modos de organización y transmisión del conocimiento, el uso de recursos y las formas de evaluación, acreditación y promoción, entre muchos otros aspectos, a la luz de las posibilidades que plantean las condiciones simbólicas y materiales en las que se desenvuelve el *trabajo de enseñar y evaluar* en contextos de labor colectiva.

Referencias

- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. año 10, (6), 127-145.
- Alterman, N. y Coria, A. (2014). La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas. En N. Alterman y A. Coria (coords.), *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela* (pp. 31-45). Brujas.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1) pp. 31-38.
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. L. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*, 1(14), 17-29. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003>

- Arroyo, M. y Julia Pérez, Z. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En D. Pinkasz y N. Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 73-117). UNGS-Flacso. Libro digital: https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/pdfs_ediciones/Estados_del_arte_sobre_educaci%C3%B3n_secundaria-completo.pdf
- Arroyo, M. y Litichever L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la Escuela Secundaria Argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, año 28, (52), 165-181. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice/indice-n52/>
- Baquero, R., Terigi, F., Gracia Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(7), 293-319.
- Bernstein, B. (1987). *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria.
- Bernstein, B. [1978] (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Chartier, A-M. (1993). Les “fares” ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation. En Y. Grofmeier (ed.), *Milieu et liens sociaux* (pp. 177-193). Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines.
- Chartier A-M. (1998). L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche & Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*, (27), 67-82.
- Chartier, A-M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista brasileira de história da educação*, (3), 9-26.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens Ediciones.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Danieli, M. E. y Schargorodsky, P. (2022). “Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la

- implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, (20), 100-111. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/2526>
- Davini, M. C., (2008), *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículo*. Nuevomar.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). IIEP-Unesco.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la Escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En J. C. Tedesco (comp.), *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 279-317). Siglo Veintiuno.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 76(35), 13-29.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI DGES*, 10(6), 11-25.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, (XL), pp. 142-178.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en AA.VV., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, política de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación ese acto político* (pp. 139-150). Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombia de Educación*, (27). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5304/4336>
- Escolano, B. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, (301), 127-163.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 8, (14).
- Falconi, O. (2006). Entre la transmisión y la territorialización. Una etnografía del aula en el nivel medio. Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y Jóvenes dentro y Fuera de la Escuela. Debates en la etnografía y la educación”, CABA, marzo.
- Falconi, O. (2014a). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords), *Evaluación y disciplina escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa* (pp. 61-87). Brujas.

- Falconi, O. (2014b). Criterios de evaluación de profesores en una escuela secundaria estatal: la valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar. *Cuadernos de Educación*, (12), 1-13.
- Falconi, O. (2023a). *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la Secundaria*. Aique.
- Falconi, O. (2023b). Trabajo didáctico de evaluar, dispositivos educativos y repitencia en la Escuela Secundaria: notas para pensar los procesos de transformación escolar y de desigualdad educativa. En M. Abate Daga, G. Molina y S. Servetto (comps), *La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos* (pp. 177-193). Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Feeney, S. y Machicado, G. (2019). Decisiones didácticas en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos. *Revista del IICE* (enero-junio), pp. 135-148.
- Feldman, D. (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? *Revista del IICE*, 1(1), 41-50.
- Feldman, D. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del IICE*, 6(4), 57-63.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Feldman D. (2010). *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D., Montenegro, A., Basabe, L. y Chehtman, V. (1996). El conocimiento de los maestros y la enseñanza. *Revista del IICE*, 8(8), 13-21.
- Furlán, A. (1978). Metodología de la enseñanza. En A. Furlán, F. Ortega Pérez, V. E. Remedi, M. A. Campos Hernández y M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica en el nivel superior*. UNAM-ENEP.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(74), septiembre, 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Gonçalves Vidal, D. y Gaspar da Silva, V. L. (2013). Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización. *Historia de la Educación*, 14(1), 3-20.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Pomares-Corredor.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor.
- Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica.

Propuesta educativa, año 31, (57), 12-30. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-57/>

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.

Pérez Zorrilla, J. (2018). El puesto de trabajo y la jornada laboral docente en el Cono Sur y Brasil: un análisis normativo en perspectiva regional. En G. Tiramonti (dir.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Flacso.

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

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Magro Editores y Secretaría de Educación Pública.

Remedi, E. (1978). Construcción de la estructura metodológica. En A. Furlán, F. Ortega Pérez, V. E. Remedi, M. A. Campos Hernández y M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica en el nivel superior*. UNAM-ENEP.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología social*, (16), 175-212.

Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, año XVI (16), 7-27. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/2032>

Rockwell, E. y Gálvez, G. (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico. *Educación. Consejo Nacional Técnico de Educación. Revista trimestral*, 42(8), 97-135.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. Stake, *Perspectives on curriculum evaluation* (pp. 38-39). American Educational Research Association, Monograph Series on Curriculum Evaluation.

Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. *Revcom*, (11). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115805/Version_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (coords.) (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: práctica de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Unicef-Flacso.

- Tobeña, V. y Nobile, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*, año XII, (22), 43-66.
- Veleda, C. (2023). Segregación educativa en la Argentina: experiencias, diagnósticos y políticas. *Propuesta educativa*, año 32, (60), 8-20.
- Vincent, G., Thin, D. y Lahire, B. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47.

Recepción: 15/11/2024

Aceptación: 25/02/2025

Carolina Scavino*,
Mariana Gizirian**
y Marco Grego***

Formación docente en prácticas situadas: aportes para su diseño desde tres enfoques¹

Resumen

Este artículo caracteriza tres enfoques teóricos para el diseño de la formación docente basado en el análisis de las prácticas situadas y los conocimientos allí en juego: la Didáctica Profesional (DP) en articulación con la Clínica de la Actividad (CdA), la Investigación Colaborativa (IC) y la Comunidad de Prácticas (CP), junto con las Comunidades de Aprendizaje (CA). Se centra en las transformaciones que promueven estos marcos conceptuales en el análisis de las prácticas docentes con vistas a la formación, identificando su contexto de surgimiento, el campo de problemas y sus propuestas de trabajo, así como sus posicionamientos sobre la génesis social del conocimiento y los aportes que hacen al desarrollo profesional. El trabajo contribuye a establecer precisiones conceptuales sobre estas perspectivas y sostiene que, al optar por una

* Docente-investigadora (UNIFE-UNGS). Directora PI UNIFE 22_23/8: “La reflexividad docente en torno a su actividad para acompañar trayectorias estudiantiles: un estudio sobre prácticas en el nivel secundario y superior”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3840-8469>. Correo electrónico: carolina.scavino@unife.edu.ar

** Psicopedagoga en equipos de educación especial para la inclusión. Formación Docente. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIFE: “Encuentros MAI (Maestra de apoyo a la Inclusión): el género profesional conversa con el diseño grupal de la actividad”. Integrante de PI UNIFE 22_23/8. Correo electrónico: mgizirian@gmail.com

*** Docente UBA. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIFE: “Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las escuelas secundarias como dispositivo de Desarrollo Profesional Docente”. Integrante de PI UNIFE 22_23/8. Correo electrónico: marcogregos9@gmail.com

1. En este artículo se ha optado por una redacción sin distinción de género, con el objetivo de garantizar la claridad y fluidez del texto, asumiendo plenamente la igualdad entre ellos.

formación basada en el análisis de las prácticas, resulta clave considerar los objetivos formativos de los marcos de referencia y los contextos específicos de implementación.

Palabras Clave

Formación docente • prácticas situadas • didáctica profesional • investigación colaborativa • comunidad de práctica

Teacher education in situated practices: contributions to its design from three theoretical approaches²

Abstract

This theoretical article characterizes three approaches to the design of teacher education based on the analysis of situated practices and the knowledge at play within them: Professional Didactics (DP) in articulation with the Activity Clinic (CdA), Collaborative Research (IC), and Communities of Practice (CP) together with Learning Communities (CA). It focuses on the transformations these conceptual frameworks promote in the analysis of teaching practices for educational purposes, identifying their contexts of emergence, their fields of problems, and their working proposals, as well as their positions on the social genesis of knowledge and their contributions to professional development. The study contributes to clarifying the conceptual foundations of these perspectives and argues that, when opting for a practice-based approach to teacher education, it is essential to consider both the formative objectives of the reference frameworks and the specific contexts of implementation.

Keywords

Teacher education • situated practices • professional didactics • collaborative research • community of practice

2. This article has been written using gender-neutral language to ensure clarity and fluency while fully acknowledging gender equality.

Introducción

Este artículo tiene como propósito caracterizar y comparar tres enfoques para el diseño de la formación docente basada en el análisis situado de las prácticas: la Didáctica Profesional (DP) junto con la Clínica de la Actividad (CdA), las Investigaciones Colaborativas (IC), y la Comunidad de Práctica (CP) y la Comunidad de Aprendizaje (CA).

Este trabajo es producto del intercambio sostenido entre investigadores y tesis en el marco del proyecto de investigación PI 22_23/8: “La reflexividad docente en torno a su actividad para acompañar trayectorias estudiantiles: un estudio sobre prácticas en el nivel secundario y superior”, de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), del cual los autores formaron parte. En esa instancia confluyeron debates sobre los obstáculos emergentes en la realización del trabajo de campo del proyecto y la alternativa que ofrecen otros abordajes teóricos, en torno a la formación situada, que estaban estudiando los tesis del equipo, para elaborar sus proyectos de tesis.

Se parte de la idea de que la formación docente comienza con la carrera de grado, donde se entrelazan aspectos personales (subjetivos e idiosincráticos) con la identidad de un colectivo profesional (Clot, 2011). El sistema formador tiene como tarea promover la constitución de una identidad y un perfil profesional, a partir del trabajo sobre los contenidos curriculares, el campo de las prácticas y los vínculos pedagógico-didácticos en dicho nivel (Feldman, 2015). Al finalizar su formación inicial, se espera que los futuros docentes hayan adquirido tanto los conocimientos como las competencias necesarias para desempeñarse en su labor profesional (Altet, 2000; Perrenoud, 2006; Pastré, 2011), y que la culminación de esta etapa dé inicio a un proceso formativo continuo.

Una vez insertos en su práctica profesional, los docentes enfrentan nuevos desafíos. El dominio situado de la actividad profesional implica adaptaciones y transformaciones constantes, tal como lo plantean Pastré (2011), Castorina (2022) y Scavino (2022). Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como un proceso dinámico y longitudinal, en el que los saberes profesionales se construyen y reconfiguran en respuesta a las demandas contextuales y las experiencias vividas, como parte de un desarrollo progresivo que acompaña al docente a lo largo de toda su trayectoria profesional.

La tarea docente es una actividad compleja e incierta, caracterizada por múltiples variables dinámicas. Puede describirse, de manera general, a través del concepto de *clase de situaciones*, propuesto por Vergnaud (1990), en función de los problemas implicados y las interpretaciones que cada profesional realiza sobre lo que está en juego, lo cual define su actuación. Este constituye el centro de la formación docente y del desarrollo profesional: ¿cómo formar para la acción?, ¿cómo interpretar las situaciones?, ¿desde qué recursos?, ¿la actuación profesional depende solo del conocimiento teórico disponible y/o de su actualización?, ¿la actuación profesional implica otras cosas?, ¿cuáles?, ¿cómo es posible su abordaje?, ¿cómo se construyen las interpretaciones profesionales?

Se considera que el modo en que se conceptualiza la formación y el desarrollo profesional orienta las propuestas que ejecutan los formadores de formadores y/o quienes tienen la tarea de supervisar y promover el desarrollo profesional. Actualmente, existe consenso en comprender el desarrollo profesional desde un enfoque histórico-crítico, situado y relacional, entendiéndolo como el resultado de una trama entre la historia de vida, la formación inicial recibida y el ejercicio profesional en diferentes contextos institucionales, que define la trayectoria profesional docente (Lombardi y de Vollmer, 2011; Terigi, 2011).

Asimismo, se reconoce que, a lo largo de ese recorrido, el tipo de proceso formador en el que se participa constituye una variable sustancial del desarrollo profesional, y que el análisis de las prácticas resulta especialmente valioso en este sentido (Edelstein, 2022).

Existen diversos enfoques desde los cuales es posible trabajar el análisis de la actividad docente. Este trabajo se propone caracterizar tres perspectivas que se inscriben en esta línea y que pueden enriquecer el diseño de propuestas formativas: la DP (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) junto con la CdA (Yvon y Clot, 2004), las IC en la producción del conocimiento (Desgagné, 1997; Bednarz, 2022) y las Comunidades de Prácticas y Aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001). Estas corrientes ofrecen marcos para interpretar los problemas relacionados con la formación y el ejercicio profesional. También herramientas metodológicas para su abordaje. Un rasgo común entre ellas es su intención de trascender las visiones dicotómicas, como la oposición teoría-práctica, en el análisis sobre las formas del actuar profesional.

Un aspecto en el diseño de las propuestas de formación es definir con claridad el problema que desea abordar, teniendo en cuenta las características del grupo con el cual se trabajará y los objetivos que se quieren alcanzar. Los enfoques previamente mencionados ofrecen un marco interpretativo sobre los problemas cotidianos, presentan diversas herramientas metodológicas y promueven el alcance de ciertos objetivos. Si bien son enfoques que no se contradicen entre sí, identificar sus aportes podría ser enriquecedor para el momento de interpretar los problemas y diseñar propuestas de formación.

Este artículo, de naturaleza teórica, compara tres enfoques de análisis de las prácticas con vistas a la formación, teniendo en cuenta los contextos de surgimiento, los problemas que abordan, las metas que persiguen y sus estrategias metodológicas. Estas últimas, a partir de dos dimensiones: el trabajo con otros y el tipo de cambio que buscan promover. Estas dimensiones se justifican, porque las tres perspectivas proponen alguna forma de diálogo y trabajo con otros –entre formadores y docentes, formadores y estudiantes, docentes entre sí, directivos y docentes, etc.–, que a primera vista parecen similares, pero presentan diferencias y matices. Así, con estas dimensiones, se busca precisar cómo conceptualizan la colaboración, qué dinámicas proponen y qué cambios promueven.

Bajo este encuadre, el trabajo organiza la presentación de cada uno de los enfoques en dos secciones: “Contexto de surgimiento y campo de problemas”, donde se presentan las referencias conceptuales y los problemas de la formación que delimitan; y “Propuesta de trabajo con vistas a la formación”, donde se presentan los objetivos formativos que persiguen y su estrategia metodológica. Esta segunda sección, con base en lo ya señalado, contempla dos apartados: “Génesis social del conocimiento profesional” y “Aportes para el desarrollo profesional”. El primero expone cómo cada uno conceptualiza la producción del conocimiento en la tensión interno-externo. Los tres enfoques asumen que el conocimiento no es atributo de un sujeto –es decir, no surge de modo aislado en los individuos–; sin embargo, presentan diferencias en la explicación que brindan sobre los procesos cognitivos internos y externos implicados, así como entre los aspectos lógicos y retóricos en juego en el trabajo con otros (Tryphon y Vonèche,

2000). El segundo analiza los tipos de cambios que se promueven –psicológicos, sociológicos, organizacionales, etc.– (Béguin y Clot, 2004; Brizuela y Scheuer, 2016; Castorina, 2022), si bien todos asumen su importancia para el desarrollo profesional, uno enfatiza el cambio en los modos de conceptualizar una práctica –para lo cual destacan estrategias como la confrontación–; otro, en los modos de construir el conocimiento en la interacción con pares y/o con profesionales de diferente jerarquía, acentuando la dinámica colaborativa; y otro, en los modos de gestionar dentro de una institución, subrayando los espacios de socialización.

En síntesis, en la actualidad se acepta que la formación docente se enriquece con espacios que propicien el análisis crítico y la resignificación de las prácticas profesionales situadas. También se reconoce que el encuentro con otros, el diálogo y la reflexión conjunta dan lugar a procesos de desarrollo profesional. Sin embargo, la manera en que esto se logra no siempre es la misma, ya que responde a distintas formas de conceptualizar problemas específicos. Así, proponer la confrontación con la actividad realizada, diseñar conjuntamente espacios de diálogo e intercambio con otros, o propiciar la socialización del conocimiento entre diferentes miembros de una comunidad profesional, son modos de conceptualizar problemas de la formación y de definir estrategias metodológicas para su tratamiento.

2. Caracterización de tres enfoques para la formación docente

A continuación, se realiza una comparación de tres enfoques propuestos. No obstante, es importante señalar que avanzar en esta línea implica, en primer lugar, abandonar la creencia de que existe un único camino válido para el desarrollo profesional docente; y, en segundo lugar, comprender que las diferencias entre estos marcos teóricos pueden ayudar a los formadores a tomar mejores decisiones. Este proceso se sostiene en el análisis crítico del entorno, el reconocimiento de las dificultades específicas que enfrentan los docentes y el diseño de intervenciones contextualizadas a las realidades institucionales.

A continuación, se presentan las perspectivas teóricas analizadas en el trabajo:

- 2.1. Didáctica Profesional y Clínica de la Actividad.
- 2.2. Investigación Colaborativa.
- 2.3. Comunidad de Práctica y Comunidad de Aprendizaje.

Con base en los siguientes ejes y dimensiones:

- a) Contexto de surgimiento y campo de problemas.
- b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación.
 - b.i) Génesis social del conocimiento profesional.
 - b.ii) Aportes para el desarrollo profesional.

2.1 Didáctica Profesional y Clínica de la Actividad

2.1.a) Contexto de surgimiento y campo de problemas

La DP y la CdA surgen en el marco de discusiones de la ergonomía cognitiva. Esta última plantea que las dificultades que presentan los trabajadores en el cumplimiento de su tarea se deben a aspectos no observables que orientan su toma de decisiones, es decir, a las informaciones que recuperan y/o la representación que tienen sobre la situación del trabajo, etc. (Weil-Fassina, 2020). Tanto la DP como la CdA recuperan esta dimensión cognitiva de la organización del trabajo y orientan su actividad al estudio de prácticas técnico/profesionales (entre las que se encuentran las prácticas docentes), a los modos en que un sujeto adulto conceptualiza la actividad laboral, se transforma, aprende y se desarrolla.

La DP analiza el trabajo con vistas a la formación, estudia a los profesionales y propone identificar competencias³ para diseñar propuestas formativas. También

3. Esta propuesta de la DP es uno de los aspectos que más se le objeta, en tanto puede dar lugar a concepciones tecnocráticas. Se sugiere ampliar con Tourmen (2021) y Jorro (2021).

se interesa en el estudio de los procesos de aprendizaje que realizan los profesionales en el desarrollo de su actividad (Pastré, 2011). Su visión teórica recupera conceptos del campo de las ciencias de la educación (en particular del campo de la didáctica de las disciplinas) y la psicología del desarrollo –de Piaget y Vigotsky– (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). La CdA, por su parte, se focaliza en el campo de la psicología del trabajo. Por un lado, estudia la distancia que hay entre lo que se espera que un trabajador haga (tarea prescrita) y lo que efectivamente hace (actividad realizada) y la tensión que esto genera. A su vez, busca intervenir, a partir del análisis de la actividad, para mejorar el desempeño profesional y el bienestar del trabajador (Clot, 2006, 2009).

Si bien la DP y la CdA son marcos conceptuales diferentes, la DP recupera la propuesta de análisis de la actividad que desarrolló la CdA y las nociones de *género* y *estilo* de dicho marco (Pastré, 2011). Por un lado, comprende que los modos en que un sujeto actúa están regulados por su conceptualización en acción⁴ y también por las maneras en las que está inscripto en una comunidad de pares (género profesional) y su experiencia del profesional en el desarrollo de la actividad (estilo profesional). Por otro lado, reconoce el valor que tiene la confrontación retrospectiva de la actividad realizada (autoconfrontación) para promover el aprendizaje profesional, a diferencia del aprendizaje incidental.⁵ Este trabajo analiza específicamente el valor de la confrontación/autoconfrontación para el desarrollo profesional.

Para la CdA, la actuación de un trabajador es una creación singular en el contexto de una organización estructurante/invariante de la actividad (Beguin y Clot, 2004), es decir, toda acción tiene un marco organizador que moviliza de un modo singular el sujeto (conceptualización en acto). Esto no significa que el sujeto sea consciente ni que reflexione sobre ello, salvo que se generen condiciones para ello. Con este objetivo, la CdA propone la autoconfrontación, que consiste en enfrentar al trabajador a la reflexión de su propia actividad.

4. Es decir, por esquemas de naturaleza conceptual que sirven como adaptación para determinada clase de situaciones (Pastré, 2011).

5. Este refiere al aprendizaje que se produce de modo no intencionado e inevitable por desarrollar una actividad productiva (trabajo) (Pastré, 2011).

2.1.b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación

Como se señaló en el apartado anterior, la DP y la CdA tienen en común promover el análisis de la actividad profesional y su punto de encuentro se da en la autoconfrontación, que consiste en el registro, observación y análisis del trabajo en diferido por parte del/los trabajadores a partir de la confrontación/autoconfrontación.

Esta es un recurso metodológico fundamental de la CdA para promover el cambio (Fernández y Clot, 2007). Sostiene que el retorno a la actividad realizada (enfrentarse con el registro videograbado de la actividad) por parte del profesional permite crear condiciones para una nueva relación con esta (Yvon y Clot, 2004). La toma de distancia que supone la confrontación/autoconfrontación en diferido permite observar automatismos y/o rutinas que sostiene el profesional en el ejercicio de su actividad y no solo eso. Dentro de sus modalidades, proponen la autoconfrontación simple y/o cruzada (Fernández y Clot, 2007). Se denomina *autoconfrontación simple* al diálogo entre el clínico del trabajador (formador y/o investigador) y profesional que realizó la actividad, y *autoconfrontación cruzada* al diálogo sobre la actividad profesional que se da con colegas con los que comparte su actividad y que coordina el clínico del trabajo. En ambos casos, el trabajo se vuelve objeto de estudio e instrumento para repensar la experiencia profesional.

La autoconfrontación promueve un co-análisis con los trabajadores, no considerándolos como sujetos clínicos en el sentido de sujetos que padecen, ni como sujetos en evaluación. Se orienta a reelaborar la interpretación de la actividad realizada a partir del trabajo con otros, de encontrar nuevos sentidos de la actividad. El aprendizaje que se promueve no se reduce a la incorporación de conocimientos, sino a una reapropiación de la actividad laboral (Yvon y Clot, 2004). En el diálogo con otros no se busca “develar una verdad” sobre por qué se hace lo que se hace, sino plantear preguntas y desnaturalizar lo que se hace, para abrir otra versión posible de la actividad.

2.1.b.i) Génesis social del conocimiento profesional

El espacio de diálogo que promueve la autoconfrontación surge a partir de huellas de la actividad realizada. Estas pueden presentarse a través de medios

audiovisuales (lo usual en el marco de la CdA), registros fotográficos, transcripciones de diálogos en sala de clase, etc. En todos los casos, el objetivo es confrontar a través de ellas al protagonista con su actividad y crear un espacio de interacción socio-discursivo.

La confrontación ubica al protagonista de la acción en el desafío de reafirmar la autoridad moral y epistémica de su propia experiencia. Su discurso no expone solo argumentos, sino que actúa, tiene efectos (en el sentido performativo) de dar una posición, legitimar un punto de vista, expresar una forma de actuar en situación, etc. Al mismo tiempo, coloca al otro –el clínico del trabajo y/o los colegas– en el lugar de formular su propio punto de vista sobre lo que acontece, habilitando la diferencia de lo que se dice y la posibilidad de reelaborar la experiencia y su significado del trabajo (Cahour y Licoppe, 2010). Lo que allí se dice no agota lo consciente ni las elaboraciones futuras; la dinámica del proceso constructivo se mantiene en el tiempo.

La situación dialógica moviliza la representación de su protagonista sobre su actuar en relación con los otros con quienes interactúa. El clínico del trabajo (formador y/o investigador) es el primer interlocutor con el protagonista y responsable de coordinar y mantener la dinámica del intercambio. Fundado en una perspectiva vigotskiana, los clínicos del trabajo asumen que el encuentro espacio-temporal no significa que los participantes representan lo mismo sobre la tarea que se va a analizar. Las diferencias están íntimamente unida a la diversidad de lo que alguien hace con los objetos.

Esta propuesta no está exenta de riesgos. Por un lado, el clínico del trabajo debe evitar una postura ingenua o excesivamente cándida frente al intercambio dialógico. Si no tiene en cuenta los temores a los juicios ajenos que pueden experimentar los docentes participantes, podría favorecer la aparición de justificaciones en vez de elaboraciones sobre el actuar profesional. En este sentido, el rol del coordinador es clave para sostener un intercambio discursivo como promotor del desarrollo profesional (Scavino, 2024). Otro riesgo metodológico es la falta de explicitación o co-explicitación de las razones, supuestos y/o puntos de vista que fundamentan la selección de las huellas o rastros de la actividad realizada que se analizarán (Castorina, Scavino, Sadovsky, Pereyra *et al.*, 2019).

2.1.b.ii) Aportes para el desarrollo profesional

Al inicio de la sección, se ha planteado que la DP analiza el trabajo con vistas a la formación, es decir, estudia el actuar de los profesionales en su actividad laboral para identificar las competencias sobre las cuales es necesario trabajar en la formación de futuros especialistas y también para promover el desarrollo en los puestos de trabajo. Por su parte, la CdA estudia la distancia que hay entre lo que se espera que un trabajador haga (tarea prescrita) y lo que efectivamente hace (actividad realizada), con el objetivo de analizar su tensión y mejorar el desempeño profesional y el bienestar en el trabajo (Clot, 2006, 2009).

En ambos casos, la autoconfrontación se ofrece como la vía metodológica para el cumplimiento de estos objetivos. Esta permite una aproximación a la conceptualización en la acción y la afectación de los sujetos por su trabajo. Para el campo de la formación docente, este abordaje puede resultar enriquecedor, al mantener la unidad de análisis en la actividad situada de los profesionales y captar la complejidad que configura el trabajo docente (su componente didáctico, de gestión de la clase, su contexto institucional y la historia de vida del profesional). En esta línea, la DP ofrece la posibilidad de realizar estudios e intervenciones que permitan identificar competencias con vistas a la formación y crear espacios de intercambio con otros, para promover el desarrollo de un sujeto capaz. Respecto de las competencias, las entiende como la capacidad de adaptar la acción a las circunstancias, teniendo en cuenta las invariancias de la actividad (esquemas); y al sujeto capaz lo define como el que se posiciona en el actuar antes que en el saber, siendo este último un recurso para la acción (Pastré, 2011). Por su parte, la CdA, con la noción de *sujeto afectado*, a diferencia de la DP, enfatiza las tensiones que atraviesan y regulan al profesional en relación con los otros, lo social y su historia (Castorina, 2022).

Ambos marcos se complementan en el análisis de la actividad docente al ubicar a las huellas de la actividad y la autoconfrontación como estrategias para mejorar el desarrollo profesional. Asumen a la tarea docente como una actividad no predeterminada, aunque la formación permite mejorar la adaptación de la acción a la situación. También brindan la posibilidad de abordar las tensiones que vive el profesional o futuro profesional en el ejercicio de su tarea. Finalmente, las

intervenciones formativas en esta línea pueden proporcionar insumos, recursos, etc. al diseño de situaciones profesionales con vistas a la formación. Un sujeto no domina una actividad profesional de modo abstracto, sino cuando entra en contacto con el contexto donde se desarrolla y se apropia de los constructos que otros ponen a su disposición (Clot, 2009).

2.2. Investigación colaborativa

2.2.a) Contexto de surgimiento y campo de problemas

La Investigación Colaborativa (IC) emerge como una propuesta que trasciende los límites de la investigación educativa tradicional, poniendo en el centro a la reflexividad grupal y la co-construcción del conocimiento. Desarrollada a partir de la década de 1990 en Quebec por referentes tales como Bednarz y Desgagné, esta modalidad busca superar la histórica escisión entre teoría y práctica. La IC se configura como un espacio dinámico donde investigadores y docentes colaboran en igualdad de condiciones para generar saberes situados y transformadores.

Bednarz (2020) sostiene que el surgimiento responde a un problema estructural: la dificultad de conectar los modelos teóricos elaborados en la academia con las complejidades y particularidades de las prácticas educativas reales. Como señalan Sadovsky *et al.* (2016), esta distancia puede derivar en teorías descontextualizadas que no atienden las necesidades concretas de los docentes, así como en prácticas educativas que carecen de un soporte teórico robusto. La IC propone tender puentes mediante un diálogo bidireccional y horizontal entre investigadores y docentes, promoviendo un proceso de construcción conjunta del conocimiento que sea tanto riguroso desde el punto de vista académico como aplicable en contextos reales.

La IC identifica como elemento central la construcción conjunta de sentidos sobre las prácticas, lo que denomina reflexión compartida (Desgagné, 1997). Así reconoce a los docentes como sujetos activos, capaces de contribuir a la producción de conocimiento situado. Esto se traduce en un proceso de reconocimiento mutuo respecto de los saberes que se aportan e invita a los docentes a una reflexión realizada

en conjunto sobre sus prácticas y los problemas que allí están en juego. Este tipo de interacciones es posible en un marco de confianza mutua (Ponce, 2024) que propicia el diálogo abierto, el cuestionamiento crítico y el surgimiento de nuevas ideas.

El proceso de co-construcción del conocimiento en la IC, tal como lo presenta Desgagné, (1997), se organiza en torno a tres momentos: la co-situación, la co-operación y la co-producción. Estas etapas se entrelazan y retroalimentan constantemente, configurando un proceso vivo y adaptativo. La co-situación implica definir conjuntamente un objeto de investigación relevante para ambas comunidades, ajustando continuamente las preguntas de investigación según las demandas emergentes del contexto. La co-operación se centra en el análisis de prácticas educativas y el diseño de estrategias pedagógicas que luego serán implementadas y evaluadas en las aulas. Finalmente, la co-producción se enfoca en la síntesis y difusión de los resultados de la investigación, transformándolos en productos concretos, como materiales didácticos o publicaciones, que buscan ser accesibles y útiles para los profesionales de la educación.

Este proceso encuentra un soporte esencial en el concepto de *objeto híbrido* (Lyet, 2011, citado en Bednarz, 2015) u objeto bifaz (Marlot *et al.*, 2017), que operan como puntos de convergencia entre las preocupaciones de la comunidad científica y las necesidades del ámbito profesional. Estos objetos presentan dos dimensiones: una epistémica, orientada a profundizar en la comprensión del fenómeno educativo; y una pragmática, enfocada en mejorar las acciones dentro del contexto profesional. Esta dualidad resalta su complejidad y su capacidad para funcionar simultáneamente como fundamento teórico y como herramienta práctica.

El intercambio dialógico entre teoría y práctica se materializa en lo que Davidson Wasser y Bresler (1996) denominaron Zona de Interpretación Compartida (ZIC), que se conforma como un espacio dinámico donde convergen experiencias, saberes y perspectivas en un diálogo continuo. Según Bednarz (2020), puede entenderse como un “entrelazamiento de comprensiones” o *maillage*, un espacio donde las diferencias entre las perspectivas académicas y las experiencias docentes son recursos valiosos que permiten traducir conceptos abstractos en acciones prácticas ajustadas al contexto. La ZIC actúa como un puente dinámico donde las preocupaciones teóricas y las necesidades profesionales convergen, generando un conocimiento que es tanto riguroso

como aplicable. Sin embargo, en este proceso también hay tensiones y conflictos que deberán enfrentarse y elaborarse en el marco del intercambio colectivo.

Este proceso de reflexividad compartida actúa como un catalizador para la transformación de las subjetividades docentes. Según Dejours (2020), la identidad profesional se fortalece cuando se los reconoce como agentes autónomos capaces de tomar decisiones informadas y estratégicas en su práctica diaria. En este sentido, la IC promueve la autonomía profesional al consolidar la capacidad de los docentes para ejercer su agencia de manera crítica y contextualizada en el marco de espacios de interacción grupal y del aprendizaje compartido.

2.2.b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación

La IC se posiciona como un marco para la formación docente en tanto posibilita la construcción de un conocimiento situado que supera la distancia entre teoría y práctica. Al articular reflexión crítica y producción colectiva de saberes, propone un modo alternativo de generación de conocimiento que trasciende las jerarquías tradicionales que separan experto y novato; investigador y docente; directivo y equipo pedagógico. La IC configura, así, un espacio dialógico en el que las diferencias se vuelven productivas. La heterogeneidad de perspectivas y trayectorias se presenta como un recurso que enriquece la comprensión de las prácticas y permite su transformación mediante la problematización de los propios supuestos y en la reconstrucción de significados en colaboración con otros. En este sentido, la IC habilita la resignificación de las prácticas docentes y redefine las relaciones dentro de la institución escolar, generando nuevos modos de interacción que desdibujan fronteras y permiten la emergencia de una cultura profesional más horizontal y reflexiva.

2.2.b.i) Génesis social del conocimiento profesional

La IC asume que el conocimiento profesional surge como una construcción social que enriquece a todos los involucrados. Su desarrollo tiene lugar en la interacción

continua entre docentes e investigadores, quienes, a través del diálogo crítico y la actividad reflexiva conjunta, generan significados compartidos que amplían y resignifican las experiencias individuales. Este proceso requiere que el grupo se constituya en un colectivo de trabajo y permita la autonomía de sus miembros para intercambiar sobre diferentes puntos de vista y herramientas.

Sostenida por la etnometodología (Coulon, 1988), una rama de la sociología que estudia las prácticas sociales cotidianas y cómo se construye sentido sobre la realidad social, la IC toma el concepto de *reflexividad* como una forma de cuestionar las propias prácticas y explicitar los códigos y las reglas de funcionamiento internalizados (Desgagné *et al.*, 2001). En este proceso, sus miembros analizan lo que se hace, discuten las formas en las que se llevan a cabo las acciones, revisan los significados otorgados y los métodos aplicados, lo que da lugar a la construcción del conocimiento en conjunto.

Según Espinoza *et al.* (2021), la IC también puede ser analizada a través de la teoría de la actividad histórico-cultural de Engeström (1999), que conceptualiza la actividad humana como un proceso mediado por herramientas y signos enmarcados en un contexto social e histórico. En el caso de la IC, se enfatiza el trabajo conjunto como un espacio que permite, a través de las tensiones y desequilibrios que se suscitan, expandir y redefinir los marcos interpretativos de todos los participantes.

Engeström (1999) caracteriza la actividad como un sistema complejo compuesto por elementos interdependientes: sujeto, objeto, herramientas, comunidad, reglas y división del trabajo. Estos componentes se articulan en dinámicas colaborativas que enfrentan las tensiones y contradicciones inherentes al proceso para transformarse en motores de cambio. La mediación cultural y social, manifestada principalmente a través del lenguaje compartido, opera como un instrumento para la comunicación y la construcción de significados. Esta interacción dialógica entre investigadores y docentes enriquece los procesos de aprendizaje y fortalece las identidades profesionales de quienes participan.

La IC prioriza la interacción crítica, el intercambio de experiencias y la negociación de significados, enriqueciendo el análisis reflexivo y facilitando la revisión conjunta de las tensiones de la práctica. El diálogo en la IC es un elemento central para la construcción de conocimiento. Según Olson (1997; citado en Boavida *et al.*,

2011), la voz personal se va formando a partir del intercambio. A medida que las voces individuales se entrelazan en el diálogo, la comprensión se amplía y se enriquece la diversidad de puntos de vista y los conocimientos. Sin embargo, el diálogo debe evitar limitarse a la búsqueda de consenso o a la resolución de contradicciones. Como plantea Christiansen (1999, citado en Boavida *et al.*, 2011), su función es confrontar ideas, mantener relaciones simétricas y negociar significados, lo que permite construir nuevas comprensiones compartidas.

2.2.b.ii) Aportes para el desarrollo profesional

El profesionalismo colaborativo, propuesto por Hargreaves y O'Connor (2020), constituye el marco donde la IC se posiciona como componente fundamental para la formación docente. Tiene una aplicación primaria para aquellos que ya están en ejercicio de la profesión, aunque bien podría ser para un grupo conformado por docentes –uno o varios– con sus alumnos. Se fundamenta en principios de autonomía colectiva y responsabilidad compartida, promoviendo transformaciones que van desde la producción de conocimiento didáctico hasta cambios profundos en las dinámicas institucionales escolares. Ejemplos destacados de estudios realizados en Canadá incluyen redes colaborativas entre escuelas secundarias para mejorar transiciones educativas, equipos interdisciplinarios para atención a estudiantes con necesidades específicas y grupos de docentes de distintas especialidades que desarrollen proyectos integradores.

La estructura operativa de estos grupos profesionales colaborativos se organiza mediante encuentros regulares periódicos, donde participan diversos actores educativos: docentes de diferentes niveles y especialidades, asistentes educativos, administradores escolares y distritales, maestros especializados, etc. Son los propios integrantes –generalmente los docentes– quienes dirigen estos espacios, como se evidencia en el caso de Sioux Mountain, también en Canadá, donde este formato demostró tal efectividad que se convirtió en requisito distrital.

Estos espacios trascienden los modelos tradicionales basados exclusivamente en protocolos y datos. La posibilidad de diseñar mediante el diálogo, analizar la

práctica, resolver tensiones en un clima de confianza y reinterpretar desafíos cotidianos a través del intercambio profesional convierte la formación docente en un proceso situado, continuo y colectivo. Permite reducir la brecha entre prescripción e intervención, confrontar experiencias con marcos teóricos y generar soluciones innovadoras adaptadas a contextos específicos.

La dinámica colaborativa promueve una conciencia de comunidad profesional que sitúa a los docentes, junto al resto de los participantes, como productores activos de conocimiento y como agentes de cambio en sus propios contextos educativos. Para cerrar, Johnson (2006), en su estudio, muestran que es más probable que los maestros permanezcan en su escuela si su trabajo se desarrolla en culturas de colaboración. El esfuerzo por desarrollar la colaboración para brindar apoyo, realización y un repertorio creciente de estrategias aumentará la probabilidad de estabilidad.

2.3. Comunidad de Práctica y Comunidad de Aprendizaje

2.3.a) Contexto de surgimiento y campo de problemas

En las dos últimas décadas del siglo XX, comenzaron a aparecer nuevos conceptos referidos al aprendizaje situado. Uno de ellos es el de Comunidad de Práctica (CP), acuñado por Lave y Wenger en 1991. Para estos autores, la CP es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y que aprenden en esa práctica. El interés de estos autores se refiere a los aprendizajes que se producen en espacios informales de trabajadores o profesionales que son más operativos⁶ y útiles que los conocimientos descontextualizados que se alcanzan en espacios formales. Sin embargo, no todo grupo o comunidad puede

6. Algunos trabajos han analizado las críticas a esta noción considerando que son enfoques funcionales a la mejora de la productividad laboral e inscriptos en perspectivas tecnocráticas. Para ampliar, véase Sánchez-Cardona y Rodríguez-Arocho (2011).

considerarse una CP. Para ello, deben darse tres elementos en el grupo: un dominio, una comunidad y una práctica.

El dominio refiere a la identidad que poseen los miembros del grupo al estar abocados a una actividad o interés compartido. La membresía se logra por el compromiso hacia esa temática. La comunidad refiere a los lazos que se producen entre los miembros del grupo a partir de sus interacciones; se comparte información, se ayudan y aprenden unos de otros; y la práctica refiere al repertorio de recursos compartidos por el grupo: experiencias, herramientas, historias, modos de abordar situaciones al desarrollar su actividad.

A su vez, en toda CP suele haber integrantes con más y menos conocimientos y competencia. Esta disparidad alimenta los intercambios y el mantenimiento de la comunidad. Así, una CP puede constituirse en una comunidad de aprendizaje (CA) si la diversidad de competencia y experiencias y/o de conocimientos entre sus miembros se pone al servicio de la comunidad (Wenger, 2001).

Según Vasquez Bronfman (2011), las CP se sustentan en dos ideas fundamentales que enriquecen la comprensión del aprendizaje como un fenómeno social y contextual. Primero, reconoce que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros, no en soledad; segundo, que el aprendizaje ocurre en la “acción situada” en contraste con la “contemplación desapegada”. Esto resalta la colaboración y la guía de expertos como asuntos vitales para el desarrollo de competencias profesionales.

La segunda idea de las CP radica en la noción de *acción situada*; esta perspectiva destaca que el aprendizaje ocurre en el contexto concreto y dinámico de la práctica, donde los participantes enfrentan problemas reales y encuentran los recursos necesarios para resolverlos. En este proceso, la acción y la reflexión son inseparables. El aprendizaje se produce al involucrarse activamente en la resolución de problemas. Este enfoque subraya que el conocimiento se construye y se reelabora continuamente en la interacción con el entorno y con otros. La acción situada permite a los participantes adquirir habilidades técnicas tanto como desarrollar una comprensión crítica y reflexiva de la práctica.

El término Comunidades de Aprendizaje (CA) ha sido utilizado desde distintas perspectivas, encontrando sus raíces en estudios sobre innovación y diseño de contextos de aprendizaje. Según Martín (2019), pueden identificarse tres líneas de

investigación: el diseño de comunidades como espacios prometedores para el aprendizaje, las aulas como lugares para generar comunidad y mejoras en las relaciones entre los estudiantes, y las comunidades de aprendizaje entre profesores y administradores en las escuelas. Este trabajo se enfoca en esta última línea, que permite abordar desafíos educativos desde una perspectiva compartida, fortaleciendo tanto las prácticas pedagógicas como las identidades profesionales.

Para Martín (2019), “las comunidades de aprendizaje podrían definirse como contextos en los cuales sus múltiples participantes (alumnos, profesores, formadores, talleristas, aspirantes, etc.) mantienen una meta compartida de aprendizaje [...]” (p. 94) y caracteriza los espacios por la autonomía y autorregulación, así como por la identificación y construcción compartida del conocimiento. La definición que presenta abarca diferentes agentes de las escuelas, pero la mirada de este artículo se restringe al trabajo en la comunidad de profesores.

En este caso en particular del trabajo con la comunidad de profesores, Krichesky y Murillo Tordecilla (2011) hablan de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Esta consiste en una estrategia de mejora y herramienta de reforma basadas en el liderazgo compartido, la cultura del trabajo colaborativo, el desarrollo profesional y la indagación y reflexión sobre la práctica. Sin embargo, señalan que para llevar a buen término esta propuesta deben repensarse ciertas condiciones organizativas y culturales de las escuelas. Ellos enfatizan que una CPA se sostiene sobre la base de: a) un cuerpo técnico y especializado de conocimiento; b) una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos; c) una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros; y d) una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales. También señalan que lo que caracteriza a las culturas escolares colaborativas no son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura que se dan en todos los momentos. El propósito de promover opciones como las CPA en las escuelas pretende generar un clima de trabajo más ameno y el desarrollo profesional de los docentes al tomar los problemas y situaciones de la escuela como algo a resolver de manera conjunta.

2.3.b) Propuesta de trabajo con vistas a la formación

Como se planteó, la CP posibilita un aprendizaje colaborativo y situado, donde los participantes comparten saberes y experiencias en un contexto real. Permite a los docentes reflexionar críticamente sobre sus prácticas y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras. Wenger (2001) propone una Teoría Social del Aprendizaje que, a diferencia de otras teorías, concibe el aprendizaje como un proceso de participación en comunidades y no como un proceso cognitivo individual: “Las Comunidades de Práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje” (Wenger, 2001, p. 115).

El autor sostiene que el aprendizaje social se fundamenta en la naturaleza social del ser humano y que el conocimiento se adquiere a través de la participación activa en actividades valoradas socialmente. El conocimiento, en esta perspectiva, es una competencia que emerge del compromiso con estas actividades. El significado que surge de la experiencia y compromiso con el mundo es el motor del aprendizaje. Esta mirada invita a explorar cómo las interacciones sociales y el contexto cultural influyen en la construcción de conocimiento, dejando abierta la posibilidad de indagar en nuevas formas de promover el aprendizaje en entornos colaborativos.

La Teoría Social del Aprendizaje sugiere que participar en ciertas prácticas da forma a lo que se hace e influye en quién se es y en cómo se interpretan las acciones. En este marco, se caracteriza la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento en el que se ponen en juego varios componentes: por un lado, el significado, que se refiere a la experiencia de vivir y entender el mundo como algo significativo; por otro, la práctica, que incluye recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que sostienen el compromiso mutuo en la acción; luego, la comunidad, que refiere a las configuraciones sociales donde la participación en actividades se valora y se reconoce como competencia; y, finalmente, la identidad, que aborda el cambio que el aprendizaje produce en uno y cómo se construye la historia personal en el contexto de la comunidad.

Estos cuatro componentes se integran en el concepto de CP, un espacio donde la interacción constante entre significado, práctica, comunidad e identidad fomenta un aprendizaje continuo y colectivo. Las personas se transforman a nivel personal

y social, al adquirir habilidades y conocimientos. El aprendizaje se logra a medida que los participantes se van integrando a la comunidad de prácticas; Lave y Wenger (1991) conceptualizan este movimiento como “Participación Periférica Legítima”, para indicar que un sujeto va desde los márgenes hacia la participación plena en las prácticas socioculturales de la comunidad, diferenciándose de perspectivas que reducen el aprendizaje a formas educativas y estrategias de enseñanza.

2.3.b.i) Génesis social del conocimiento profesional

Para la CP, la práctica es siempre una práctica social, es hacer algo en un determinado contexto histórico y social, el cual le otorga estructura y significado e incluye aspectos explícitos como implícitos: lo que se dice, lo que se calla y lo que se da por supuesto.

En una investigación realizada por Wenger (2001) con tramitadores de seguros en EE.UU., los trabajadores no consideraban que el trabajo cotidiano significara aprendizaje. Solo consideraban como tal aquello que realizaban los principiantes. Aunque respondían que aprendían continuamente, a partir de situaciones nuevas que se les presentaban. Según el autor, esto sucedía porque los sujetos no consideraban que el trabajo implicara aprendizaje; lo que se aprende cuando se trabaja es práctica, y esta no se halla “cosificada” como un objeto extrínseco, como algo externo a incorporar. Lo que aprenden esos y todos los trabajadores no es algo estático, “sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo” (Wenger, 2001, p. 125).

Otro concepto nodal de la CP es el de *significado*. Según esta perspectiva, la vida es un proceso constante de negociación de significado. En términos generales, esta negociación es la forma en que se experimenta el mundo y su compromiso en él. Negociar el significado supone al mismo tiempo interpretación y acción. Tiene lugar en la convergencia de dos procesos complementarios: la participación y la cosificación. Ambos son fundamentales en la constitución de las CP y de su evolución en el tiempo. La participación alude a la experiencia de afiliación a comunidades sociales y la intervención activa en empresas sociales. Lo que caracteriza a la participación es la

posibilidad de un reconocimiento mutuo que se expresa en la capacidad de negociar significado. Por su parte, la cosificación se refiere a la posibilidad de convertir algo en un objeto material y concreto, aunque se sabe que no lo es. El proceso de cosificación ayuda en las comunicaciones a dar forma a la experiencia, produciendo objetos que plasman esa experiencia en una cosa. Se cosifica cuando se proyectan los significados y luego se percibe como si tuvieran una realidad propia. Toda CP produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica de manera concreta. En todos los casos, se solidifican en aspectos fijos de la experiencia y de la práctica humana y se les da condición de objeto.

Finalmente, en las comunidades de práctica existen personas que, además de ser fuente de información para los principiantes, son representantes de la historia de la práctica. El autor las llama *trayectorias paradigmáticas* que encarnan identidades influyentes en el aprendizaje de los novatos. Sin embargo, en las CP hay miembros con trayectorias posibles, pero también hay identidades –que son algo más que una trayectoria–; son miembros que poseen una multifiliación a diferentes comunidades. Las identidades son ricas y complejas porque portan lo vivido en la práctica. Es por eso que la identidad es algo vivido; no es una categoría o un rasgo: es una experiencia que supone la participación y la cosificación. Es también negociada porque se construye en el devenir de manera continua y constante. Es social porque nuestras afiliaciones forman nuestra identidad. Es, a su vez, un proceso de aprendizaje que se va construyendo en una trayectoria temporal que incorpora el pasado y el futuro en el significado del presente.

2.3.b.ii) Aportes para el desarrollo profesional

La CP propone un modo de socializar el conocimiento y promover el desarrollo profesional, que puede resultar de interés para la formación docente. Sobre todo, para capitalizar los conocimientos que producen los profesionales en el ejercicio de su actividad. También como instancias de acompañamiento para los docentes recién graduados de sus carreras de grado o en el marco de la implementación de alguna innovación en materia de prácticas docentes.

Sostenida en los postulados de la Teoría Social del Aprendizaje propuesta por Wenger (2001), resulta un cuerpo teórico que permite poner en valor el proceso constructivo y de aprendizaje que desarrollan los profesionales de la educación. También promueve la identidad y afiliación profesional a una comunidad, que se constituye como referencia para sus miembros y es motor del aprendizaje. Así, una CP puede ser el inicio de una comunidad de aprendizaje, cuando este es el objeto o la empresa que los convoca. Como se ha planteado, una comunidad requiere de trabajo y sostenimiento en el tiempo y su continuidad depende del reconocimiento mutuo y las posibilidades de encontrar en ese espacio de intercambio y socialización una referencia para la práctica docente.

Conclusiones

El texto expuso tres marcos conceptuales que abordan problemas vinculados a la formación docente y el desarrollo profesional, y plantean estrategias metodológicas para su tratamiento. En un análisis comparativo de lo presentado, se observa que los tres enfoques tienen un origen y un campo de problemas diferente.

La DP y la CdA tienen un origen común, la ergonomía cognitiva y el estudio del trabajo, la primera para comprenderlo y promover mejoras en la enseñanza, así como el desarrollo profesional; la segunda, para mejorar el desempeño laboral. Ambas consideran que los espacios de autoconfrontación (simple o cruzada) son instancias que promueven el cambio. La primera más orientada a un cambio en la conceptualización en la acción; la segunda, a un cambio en los modos de actuar en los ámbitos laborales. La primera valora el trabajo con otros con vistas a la formación y la segunda para elaborar las tensiones/conflictos en el cumplimiento del trabajo. En relación con las IC y las CP, se podría señalar que la DP no tiene por objetivo la construcción conjunta del conocimiento, ya que apunta a la reflexión del sujeto en acción; en tanto la CdA comparte con ellas el sentido de elaborar un conocimiento compartido. A su vez, ni la DP ni la CdA se proponen promover una comunidad.

Por su parte, la IC tiene su origen en los debates sobre la producción del conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y humanas que, en el área de

las investigaciones educativas, se ha expresado en la distancia entre la producción del conocimiento didáctico (ingeniería didáctica) y sus aportes al campo de las prácticas docentes. La revisión crítica sobre la autoridad y legitimidad de la producción del conocimiento estructura su propuesta metodológica, reconociendo en los profesionales en ejercicio un valor y producción de saber que tradicionalmente fue vedado en la oposición entre la academia y el campo profesional. Su foco está en el co-análisis y la participación de los sujetos intervinientes en la construcción del conocimiento. Al igual que la DP y la CdA, su foco no está en la constitución de una comunidad.

Finalmente, la CP tiene su origen en la crítica a los modelos de enseñanza formales. Basados en la Teoría del Aprendizaje Social, apuestan, como la IC, a la producción conjunta del conocimiento, pero, a diferencia de esta, el punto de encuentro no es un recorte de investigación, sino la constitución de una comunidad, que se reconoce con un interés común, una práctica compartida y la diversidad de experiencias laborales de sus miembros.

En todos los casos, se asume el valor del análisis situado de la práctica docente, sea para mejorar las formas de enseñanza profesionales o el desempeño laboral, la producción del conocimiento o la constitución de un espacio de referencia para trabajadores en ejercicio. Sin embargo, este importante rasgo común no agota ni define las propuestas de formación. Como se ha planteado, cada marco tiene objetivos particulares que deben ser tenidos en cuenta por parte de los formadores de formadores para el diseño de sus espacios de trabajo y/o intervenciones. Las estrategias metodológicas (autoconfrontación, confianza mutua, reconocimiento compartido, etc.) solo adquieren un sentido en el marco de los objetivos que nos proponemos alcanzar con el diseño de las propuestas.

Por ejemplo, cuando investigadores del campo de la formación docente proponen desarrollar trabajos en instituciones educativas, ¿las decisiones sobre el tipo de estrategia a desarrollar fueron previamente delimitadas o se definen en relación con la institución? Esta es una pregunta esencial en el marco de las IC; o cuando un docente de formación inicial planifica su asignatura, ¿qué aspectos del currículo considera y qué lectura tiene sobre lo que sus estudiantes dominan o no del campo profesional para el cual se están formando? Esta es una pregunta de relevancia para la DP; o cuando directivos de una institución se proponen desarrollar algún trabajo de actualización

y revisión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en su institución, ¿asumen que la mera convocatoria de los docentes salda el trabajo de consolidar un sentido de pertenencia entre sus miembros? Esta es una pregunta de relevancia para la CP.

En definitiva, los marcos teóricos y metodológicos abordados en este estudio ofrecen herramientas estratégicas que pueden ser adaptadas por cualquier profesional para responder a sus necesidades específicas. Estos marcos plantean un campo de problemas para la formación docente y el desarrollo profesional que, si bien no abarca la totalidad de los desafíos posibles, permite identificar y reflexionar sobre escenarios para el diseño de propuestas formativas. Brinda a la comunidad de formadores la oportunidad de consolidar un espacio de trabajo colaborativo y de conceptualización compartida. Este enfoque supera la mera implementación de técnicas destinadas a mejorar prácticas, promoviendo en cambio un proceso más profundo de reflexión crítica y construcción colectiva de conocimiento.

Explorar perspectivas y metodologías, observar y analizar los problemas de la formación, y tomar decisiones sobre la estrategia a implementar parece un camino fértil para promover la producción de conocimiento en el campo de la formación docente. Sustener un diálogo integral entre los enfoques, diferenciando problemas y analizando objetivos, contribuye a precisar las intervenciones y definir lo que se espera alcanzar en cada diseño de formación docente inicial o continua.

Referencias

- Altet, M. (2000). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro*. Fondo de Cultura Económica.
- Bednarz, N. (2015), Entrevista realizada por Rinaudo, J. y Roditi, É. *Investigación colaborativa. Encrucijada de Educación*, 39(1), 171-184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Bednarz, N. (2022). De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión. En R. Martínez y M. E. Ruiz (comps.), *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática* (pp. 15-56). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F y Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative: analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue Hybride de L'éducation* 4(1), 24-45. <https://grefem.uqam.ca/wp-content/uploads/Diffusion/2020%20Revue%20Hybride%20Analyse%20polyphonique.pdf>
- Beguín, P. y Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Revista Electrónica Activité*, 1(2), 27-49.
- Boavida, A. M., da Ponte, J. P., Jaramillo, D. y Pérez, D. A. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135.
- Brizuela, B. y Scheuer, N. (2016). Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. *Infancia y aprendizaje*, 39(4), 627-660.
- Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-2) (trad. Elisabeth Muñoz de Corrales). <https://doi.org/10.3917/rac.010.000i>
- Castorina, J. A. (2022). La reflexividad en la didáctica profesional. Hacia un programa interdisciplinario de estudio. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1), pp. 15-43.
- Castorina, J. A., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., y del Campo, R. (2019). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(30), 179-199.
- Clot, Y. (2006). Entrevista a cargo de Leny Sato. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 99-107.
- Clot, Y. (2009). *¿El trabajo sin seres humanos? Psicología de los entornos de trabajo y vida*. Modus Laborandi.
- Clot, Y. (2011). La otra ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 1(56), 129-134.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, (82), 65-101.
- Davidson Wasser, J. y Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone - conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5). <https://doi.org/10.3102/0013189X025005005>
- Dejours, C. (2020). *El sufrimiento en el trabajo*. Editorial Topia.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. y Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Revista Análisis de las Prácticas*, nº 1, 45-69.
- Engeström, Y. (1999). *Activity Theory and Individual and Social Transformation. Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Espinoza, A. M., Casamajor, A., y Acevedo, C. (2021). La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la enseñanza virtual. *Revista Irice*, (40), 79-109.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Revista Trayectorias Universitarias*, 1(1), 20-27.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 1-9 (trad. Mario Poy). <https://doi.org/10.4000/laboreal.12782>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Working Paper. National Education Association Research Department.
- Jorro, A. (2021). La alternancia investigación-formación-campo profesional. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Krichesky, G. y Murillo Tordecilla, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE*, 9(1), 66-83.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación Periférica Legítima*. Cambridge University Press.
- Lombardi, G. y de Vollmer, M. A. (2011). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional* (pp. 59-68). OEI.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. y Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34.
- Martín, R. B. (2019). *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y Comunidades de Aprendizaje*. Eduvin.
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación profesional. *Education Sciences & Society*, 2(1), 83-95 (trad. Elisabeth Muñoz de Corrales).
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198, (trad. D'Meza, María Teresa).
- Perrenoud, P. (2006). La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*, (24), 67-77.

- Ponce, H. (2024). Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo. *Revista Análisis de las prácticas*, (3), 63-84.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M., y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 28(3), 9-30.
- Sánchez-Cardona, I. y Rodríguez-Arocho, W. C. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 44(1), 113-132. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16563>
- Scavino, C. (2022). Sobre el contexto y el análisis de las prácticas docentes: aportes para pensar la formación y el desarrollo profesional. *Revista Análisis de las prácticas*, (1), 97-120.
- Scavino, C. (2024). Reflexividad y análisis de las prácticas docentes: consideraciones metodológicas. En A. Barreiro y M. Carretero (eds.), *Celebrando a Tono Castorina. Construcción de conocimientos en el campo educativo*. Tide-Editora.
- Terigi, F. (2011). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional* (pp. 89-98), OEI.
- Tourmen, C. (2021). Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos. En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *La didáctica profesional y el trabajo docente* (pp. 35-68), UNIPE: Editorial Universitaria.
- Tryphon, A. y Vonèche, J. (comps.) (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós.
- Vasquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de Práctica. *Revista Educar*, 47(1), 51-68.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-169.
- Weill-Fassina, A. (2020). Jacques Leplat: la psicología del trabajo en el corazón. *Laboreal*, 16(1), 1-7. <https://doi.org/10.4000/laboreal.16177>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yvon, F. y Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psychology da Education*, 19(2), 11-38.

Recepción: 11/03/2025

Aceptación: 14/04/2025

María Adelaida
Benvegnú*
y Yamila Goldenstein
Jalif**

El ingreso a la universidad, miradas y experiencias^{1,2}

*No sabe la felicidad que tengo...
No pensaba llegar a este momento.*

Resumen

El trabajo busca problematizar y conceptualizar algunos aspectos de la experiencia del ingreso a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz), a partir de entrevistas grupales realizadas a estudiantes del Ciclo de Inicio por docentes del Taller de Lectura y Escritura. La intención es aportar a elaborar un pensar pedagógico que permita comprender mejor los procesos que estos atraviesan al convertirse en estudiantes universitarios. Se enmarca en un proyecto formativo que pone en diálogo las huellas de la experiencia con aportes teóricos. Se identifican cuestiones y se formulan preguntas

* Profesora en Ciencias de la Educación (INSP J. V. González). Desarrolla tareas en el equipo de Pedagogía Universitaria (UNLu), vinculadas con el ingreso a la universidad y la articulación con otros niveles del sistema. Coordina el Taller de Lectura y Escritura del CIU (UNPaz). Conferencista y expositora en encuentros académicos nacionales e internacionales sobre problemas de la enseñanza en el nivel superior. Filiación: Universidad Nacional de José C. Paz - Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mabenvegnu@gmail.com

** Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (Flacso). Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Profesora (Udesa). Coordinadora y docente del taller de Lectura y Escritura del Ciclo de Inicio Universitario (UNPaz). Es docente de evaluación de los aprendizajes en la Especialización en Ciencias (Udesa). Se desempeña como investigadora en políticas educativas en el Ministerio de Educación (UEICEE, GCBA). Filiación: Universidad Nacional de José C. Paz. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: yamila.goldenstein@docentes.unpaz.edu.ar

1. Este texto se inscribe en el proyecto de formación “La voz de las y los ingresantes” destinado a docentes del Taller de Lectura y Escritura del CIU. Este proyecto se enmarca en la Dirección de Ingreso-Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante de la Secretaría Académica y en la Dirección General de Desarrollo Curricular de la UNPaz.

2. Además del equipo de trabajo integrado por Aldana Gaggero, Fabiola Di Mare Linares, Sonia Mabel Orieta y Carola Palazzo del CIU (UNPaz), participaron en el primer tramo del proyecto (diseño y realización de entrevistas) las docentes: María Noel Ferreyra, Mariela Ester Desoindre Rodríguez y Melina Almirón Casanova.

que podrían constituir objetos de nuevos análisis. Se espera que estas ideas sirvan para fortalecer las acciones institucionales orientadas a favorecer el sostenimiento de las trayectorias educativas de alumnas y alumnos.

Palabras Clave

Ingreso universitario • diversidad • reflexión pedagógica

The entrance to the university, views and experiences

*You don't know how happy I am...
I didn't think I would get to this point.*

Summary

This paper seeks to problematize and conceptualize some aspects of the experience of entering the National University of José C Paz, based on group interviews conducted with students of the Beginning Cycle by teachers of the Reading and Writing Workshop. The intention is to contribute to developing a pedagogical thinking that allows for a better understanding of the processes they go through when becoming university students. It is framed in a formative project that dialogues the traces of experience with theoretical contributions. Issues are identified, and questions are formulated that could constitute objects of new analyses. It is hoped that these ideas will serve to strengthen institutional actions aimed at supporting the educational trajectories of the students.

Keywords

University entrance • diversity • pedagogical reflection

Introducción

La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y extrañeza del otro. Como educadores, la pregunta es quién, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, qué es lo que tengo para ofrecer y qué significa

ese encuentro. Como educadores es esto lo que se nos revela como misterio o incertidumbre: ¿es esto que tengo para compartir lo que necesita?, ¿es esto lo que tenemos que ofrecerle? Investigar la experiencia educativa es partir de una aceptación, la de moverse en este terreno de incertidumbre y de misterio, sin querer convertirlo en otra cosa (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 18).

Asumir la complejidad de la enseñanza desde una posición reflexiva supone volver a mirar lo que creemos ver de un golpe de vista; repensar las respuestas que ya tenemos y buscar entender lo inesperado en el marco de una experiencia de la que somos partícipes. El trabajo que encaramos busca problematizar y conceptualizar algunos aspectos de lo que vemos y escuchamos a partir de conversaciones con alumnos y alumnas ingresantes, poniendo en diálogo las huellas de la experiencia con aportes teóricos que pueden ayudar a elaborar un pensar pedagógico que no se aleje de los sentidos que los participantes otorgan a lo que experimentan y comparten. Entendemos que conocer su perspectiva y captar los sentidos que ellos y ellas otorgan a las propuestas que les ofrecemos es indispensable para acercarnos a comprender mejor los procesos que atraviesan al convertirse en estudiantes universitarios. Con esa intención entrevistamos a algunos y algunas estudiantes que transitaron y finalizaron el Ciclo de Inicio Universitario (CIU) de la UNPaz en 2023. En particular, centramos la atención en el Taller de Lectura y Escritura, espacio del que participamos como equipo de coordinación y como docentes. Si bien sabemos que los y las docentes suelen tomar en cuenta lo vivido y lo expresado por sus estudiantes, pensamos que la conversación en el espacio de la entrevista podría “abrir la mirada” hacia sentidos que no están presentes o no son evidentes en el marco de la clase; acceder a esos nuevos sentidos convoca a pensar en nuestras propias prácticas docentes y contribuye a la construcción colectiva de nuevos entendimientos. No buscamos una evaluación del Taller (de su organización, docentes, contenidos, actividades, etc.), sino el relato de algunas vivencias subjetivas, en especial vinculadas con el aprendizaje y con la construcción de nuevos conocimientos. Se trata de un acercamiento exploratorio, un ejercicio de escucha y reflexión compartida que nos permite acceder a los significados que organizan la experiencia de ingreso a la universidad de las personas concretas.

Pensar lo vivido sin perder de vista la complejidad de la situación requiere estar alerta para evitar el riesgo de la subjetividad deformante, el tironeo del sentido común, la tendencia a “empujar” la evidencia para que se amolde a nuestras explicaciones ya decididas, ya instaladas. Para ello, el trabajo compartido y el diálogo horizontal entre colegas resulta imprescindible en tanto la intersubjetividad interroga y pone a prueba las interpretaciones de quienes miran. Así, las reflexiones aquí compartidas son reflejo de un *pensar con otras* –profesoras con distintos recorridos y formaciones académicas– que busca trenzar miradas y construir nuevos sentidos. En ese camino, nos proponemos también identificar cuestiones y formular preguntas que consideramos valdría la pena constituir en objeto de nuevos análisis.

Planteamos un proceso en cuatro etapas:³

1° etapa. A partir de una invitación abierta a los y las 110 docentes del Taller de Lectura y Escritura al finalizar el cuatrimestre, se constituyó un equipo de trabajo alrededor de la pregunta: ¿sobre qué aspectos de la experiencia subjetiva del ingreso a la universidad nos parece interesante conversar con los y las estudiantes?

2° etapa. Elaboramos una guía y realizamos 23 entrevistas grupales que fueron registradas en audio o video, y subidas a un *drive* común. Cada docente convocó a estudiantes de sus comisiones que quisieran participar del proyecto. Los grupos quedaron compuestos por tres a cinco ingresantes de diversas edades y géneros. La guía para la entrevista se organizó a partir de tres preguntas muy amplias, cada una de las cuales tenía la intención de abrir la conversación hacia un abanico de posibles temas. Las preguntas eran: ¿Cómo fue su experiencia en el CIU? ¿Qué cosas aprendieron en el Taller de Lectura y Escritura que creen que los van a ayudar en el cursado de la carrera? ¿Quieren compartir con nosotros alguna experiencia significativa de su cursada en el Taller de Lectura y Escritura?

3. Este proyecto reconoce como antecedente el proceso desarrollado en 2021 en la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, coordinado por M. Adelaida Benvegnú y Betina Plaza, y que dio lugar al documento “Reflexiones en torno al Taller Inicial: voces de docentes y estudiantes”. Seguimos de manera general los pasos del proceso, los ejes que guiaron la realización de las entrevistas y la primera organización de las respuestas (“qué dicen los y las estudiantes, qué *nos dice* lo que ellos dicen”).

3° etapa. Cada docente del equipo leyó, visualizó o escuchó algunas de las entrevistas realizadas por las otras colegas y compartimos las primeras impresiones acerca de las cuestiones que consideramos significativas. Las preguntas que organizaron el trabajo en esta etapa fueron: ¿Qué dicen los y las estudiantes? ¿Qué nos dice lo que ellos y ellas dicen? A partir de los intercambios, elaboramos una primera sistematización del contenido. Compartimos bibliografía y formulamos tentativamente algunas categorías para el análisis, recurriendo a construcciones conceptuales que consideramos pertinentes.

4° etapa. Acordamos un plan de escritura para la elaboración colaborativa de un documento que desplegara el análisis realizado. Escribimos, leímos y discutimos borradores, reescribimos y dimos forma a la presente comunicación.

El contexto: Taller de lectura y escritura

El Ciclo de Inicio Universitario (CIU) de la UNPaz ofrece durante el primer cuatrimestre de cada año tres talleres generales obligatorios (Matemática, Sociedad y Vida Universitaria y Lectura y Escritura) que se desarrollan durante 16 semanas. En 2023, recibieron 10.500 ingresantes de todas las carreras.⁴

El Taller de Lectura y Escritura propone un acercamiento a las prácticas del lenguaje como herramientas indispensables para el pensamiento y para el estudio. Partimos de la idea de que el proceso de afiliación a la nueva cultura universitaria supone, además de la habituación al funcionamiento institucional, la apropiación progresiva de las prácticas de trabajo intelectual que les permitirán constituirse en estudiantes autónomos. Entre dichas prácticas, el dominio de los usos académicos de la lectura y la escritura constituye una condición decisiva para acceder a los aprendizajes profundos y complejos que supone la adquisición de los conocimientos del campo en el que han elegido formarse. Lejos de considerar a la lectura y la escritura como “habilidades generales” –que podrían adquirirse de una vez y para

4. Los ingresantes a la carrera de Medicina cursan, además, otros talleres específicos.

siempre, y “aplicarse” en la comprensión o la producción de cualquier texto en cualquier circunstancia–, entendemos que son prácticas indisociables de las actividades en las que surgen y tienen sentido, y se aprenden a medida que se participa en ellas. La apropiación de las prácticas letradas requeridas en la universidad implica aprender mucho más que un conjunto de conocimientos generales acerca de los aspectos gramaticales, lingüísticos o discursivos del lenguaje. De acuerdo con estas ideas, el enfoque asumido supone que la “alfabetización académica” (Carlino, 2013) no es resultado de un trabajo puntual con sentido únicamente propedéutico, separado de las disciplinas que conforman el proyecto formativo, sino una responsabilidad compartida por los distintos espacios curriculares a lo largo de toda la carrera; el Taller representa, entonces, solo un punto de partida. Reconocemos que encontrar modos de avanzar hacia propuestas que asuman la enseñanza de las prácticas académicas del lenguaje como parte inherente a la formación sin sacrificar la centralidad de los contenidos representa un desafío pendiente para los distintos actores universitarios, a encarar en el mediano plazo.

Para entamar el trabajo intelectual que supone la construcción de conocimientos disciplinares a través de la lectura y la escritura de textos con los saberes lingüísticos, discursivos y gramaticales que los estudiantes necesitan disponer, el programa actual del Taller plantea ejes temáticos vinculados de manera general con tres grandes grupos de carreras –dependientes de los Departamentos de Ciencias Jurídicas y Sociales, de Economía, Producción e Innovación Tecnológica y de Ciencias de la Salud y el Deporte respectivamente–, alrededor de los cuales se organizan tres unidades didácticas. Los contenidos vinculados con los quehaceres del lector y escritor universitario, así como la reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje, son propuestos como transversales al desarrollo de las tres unidades didácticas. De este modo nos proponemos que los y las estudiantes tengan oportunidades de interpretar y producir textos vinculados con la construcción y comunicación de conocimientos disciplinares, poniendo en juego en cada caso conocimientos específicos acerca del lenguaje.

Señalamos también que, a partir de 2022, el programa del Taller incluye contenidos de alfabetización digital vinculados con el uso de la plataforma virtual y los recursos digitales, y con la búsqueda en internet de información confiable, su

interpretación y reorganización. El acompañamiento en estos aprendizajes resulta central para facilitar el avance en las prácticas de lectura y escritura y para favorecer la habituación de los y las estudiantes a los modos de trabajo en la universidad. En cada unidad didáctica se aborda un texto académico y textos de divulgación disponibles en papel y en PDF, alojados en el aula virtual. Se proponen también enlaces a sitios web de museos, series cinematográficas y entrevistas que brindan contexto al tratamiento del tema central de cada unidad. De esta manera intentamos convocar a poner en juego y combinar saberes para la lectura en diversos lenguajes, modos de representación y soportes. El aula virtual constituye un recurso que complementa la experiencia de la presencialidad.⁵

El contexto del Taller nos ofreció una oportunidad para el encuentro con la complejidad de la situación del ingreso a la universidad: es en esa complejidad donde se ubica el interés de nuestra indagación. En este tramo inicial, las y los estudiantes ponen en juego la posibilidad de formular un proyecto de vida –a veces largamente anhelado– en el que se imaginan a sí mismos como profesionales; por ello, el modo en que transitan este período puede ser una experiencia trascendente. El proceso involucra su subjetividad y pone a prueba sus estrategias para aprender y para relacionarse con el conocimiento, con las y los docentes y con sus pares.

Sostener y concretar la intención inclusiva de la universidad pública nos desafía a encontrar nuevas respuestas para evitar que la heterogeneidad propia de los grupos humanos –intensificada a partir de la masificación y la diversificación del alumnado, indiscutibles conquistas democratizadoras– se convierta en desigualdad.

El trabajo coordinado de las distintas instancias de acompañamiento al ingreso⁶ sitúa nuestro taller en la propuesta institucional y ofrece un punto de mira tanto para entablar el diálogo con estudiantes como para interpretar sus respuestas.

5. La alfabetización digital es un propósito del trabajo conjunto de todos los talleres del CIU y de la Dirección de Formación Virtual.

6. La institución ofrece diversos recursos para el apoyo de las trayectorias: programas de orientación al estudiante y accesibilidad (para el acompañamiento de estudiantes con capacidades diferentes), orientación ante situaciones de violencia de género, tutorías pedagógicas, asistencia de profesionales y asesores estudiantiles, entre otros. También ofrece de forma gratuita materiales de estudio para cada taller.

Las entrevistas: poniendo “palabra” a lo que vemos y escuchamos

La escucha atenta de las conversaciones sostenidas con los y las estudiantes nos permitió perfilar algunos rasgos de la experiencia del ingreso que se presentan con cierta recurrencia, y otros cuya ausencia resulta significativa. Escuchamos con actitud interrogativa, tratando de captar la diversidad y la complejidad de las situaciones referidas y evitando expresamente arriesgar explicaciones causales y sobregeneralizaciones. La tarea de ordenar los relatos, analizarlos, poner en diálogo nuestras miradas y elaborar conceptualmente las interpretaciones producidas –a sabiendas de que se trata de aproximaciones provisionarias que alimentan nuestro sentido sin la pretensión de aportar novedad al campo– asumió como condición la referencia y explicitación permanente de marcos conceptuales que pudieran dar cuenta de esas interpretaciones.

El primer acercamiento a la universidad

Grandes cambios en la vida

Para apropiarse de un saber dentro de una institución se debe entrar en la lógica de esa institución, en particular se debe entrar en la forma en la que la institución se relaciona con el saber, también en el caso de la universidad (Charlot, 2013, p. 48).

Se trata de una forma de relacionarse con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros y consigo mismo, que presenta discontinuidades con los modos de relación anteriormente construidos. Durante los primeros tramos del recorrido universitario, entonces, los y las estudiantes deben enfrentar la ruptura con el universo escolar anterior y comenzar a construir un nuevo posicionamiento, en un proceso que supone descubrir y asimilar los modos de funcionamiento de la institución y avanzar hacia el dominio del trabajo intelectual. Coulon (1995) denomina *afiliación institucional* al primer aspecto de este proceso (aprender

los principios funcionales, organizativos y administrativos de la universidad y las normas que regulan el comportamiento de sus miembros) y denomina *afiliación intelectual* al esfuerzo orientado a resolver la disonancia entre las prácticas de conocimiento a las que están habituados –que han sido construidas histórica y socialmente a lo largo de sus trayectorias– y el universo cognitivo legitimado por la cultura universitaria. Convertirse en estudiante universitario supone asumir una nueva rutina dentro y fuera de la institución, que conlleva la ruptura con habitualidades anteriores, la reorganización del tiempo, el espacio y las estrategias familiares, la redistribución de recursos materiales y simbólicos, entre otros profundos cambios.

Nuestro interés al abrir este espacio de conversación con los y las estudiantes fue recoger indicios que nos hablaran de cómo transitaron los primeros pasos en la construcción de este nuevo posicionamiento: cómo inciden los cambios que se operan en la vida cotidiana y en la organización familiar; cómo resignifican su experiencia escolar a partir del ingreso a la universidad; en qué sentidos la propuesta de enseñanza les resultó desafiante, interesante, exigente, lejana, provechosa; de qué modos pudieron –o no– poner en juego nuevas maneras de estudiar; qué nuevas preguntas o problemas comenzaron a plantearse; cómo trenzaron relaciones con otros para sostenerse afectiva e intelectualmente...

La reflexión de una entrevistada resume aspectos centrales de esta experiencia, que iremos sondeando y profundizando en las expresiones de otros y otras estudiantes:

Un estudiante universitario tiene que adentrarse en la vida de agenda... Organizar tiempos y espacios en lo cotidiano o personal, tiempos de ocio y de recreación familiar, más separar el tiempo del estudio. Ese es el primer desafío. Después, implica los métodos de estudio variados dependiendo de la materia, la comprensión de la misma y el tipo de examen a presentar... Yo aún no descubrí nuevas maneras de estudiar que no haya utilizado antes, pero seguro pronto sumaré algún método nuevo [...] Para mi sorpresa, el compañerismo y comprensión de los alumnos (compañeros) y de los docentes es invaluable, el debate con mucho respeto e intercambio de opiniones es continuo pero con el pensamiento siempre de aprender del prójimo y no de sobresalir más que el otro.

En “adentrarse” consiste justamente el esfuerzo del ingresante. Araujo (2017): conceptualiza este período como un pasaje que:

se inicia durante la escuela secundaria más allá de la elección de la carrera, prolongándose durante las actividades del primer año universitario, lapso en el que los alumnos han de ir aprendiendo a desenvolverse sobre la base de determinados requerimientos de distinto tipo. (p. 42)

Sin embargo, las trayectorias escolares de los ingresantes a la UNPaz no siempre avanzan linealmente en los tiempos pautados por el sistema, sino que presentan saltos temporales y recorridos alternativos. Muchos y muchas estudiantes regresan al estudio años después de haber terminado el secundario, cuando sus hijos ya crecieron –a veces comienzan juntos la universidad– o cuando han conseguido alguna estabilidad económica que les permite destinar tiempo a otras actividades. Otros llegan luego de haber reanudado sus estudios secundarios a través de planes de terminalidad como FinEs; algunos también experimentaron intentos universitarios anteriores que no sostuvieron (desistieron ante algún fracaso, decidieron cambiar de carrera, no pudieron sustentar económicamente la actividad, etc.). Los relatos dan cuenta de diversas situaciones de vida.

No se trata entonces de un pasaje acompasado entre niveles, sino de un fuerte esfuerzo adaptativo que supone un reacomodamiento a las nuevas exigencias:

Yo a los 16 años dejé el secundario y lo retomé con 22 años en la nocturna, y todo el tiempo decía “lo tengo que terminar porque quiero hacer la carrera”. Es algo que deseé durante mucho tiempo y realmente lo estoy disfrutando un montón, y tengo ansiedad por lo que viene.

Tengo dos hijos y también... Adaptándome a la cursada y con el trabajo. Traté de acomodar, priorizar a mi familia, pero también priorizar la universidad, que es parte de lo que a mí me va a dejar avanzar para un futuro.

Los procesos de afiliación no son homogéneos, porque están atravesados por cuestiones individuales y subjetivas, y también por construcciones colectivas y por

condicionantes institucionales. Para pensar la diversidad desde una perspectiva pedagógica tomando en cuenta estos atravesamientos resulta fértil apelar al concepto de *trayectoria*, según lo despliega Terigi (2017, p. 90):

El concepto tiene una potencia que queremos recoger, que es la posibilidad que nos ofrece de considerar las biografías de los sujetos poniendo la mirada no en los sujetos *per se* –como si ellos, con sus características personales, con el devenir de sus historias, produjeran sus trayectorias–, sino en relación con condiciones institucionales y con condiciones estructurales.

La idea nos permite, por un lado, asomarnos al entretejido cultural, histórico social, biográfico y subjetivo que tiñe el sentido de la experiencia del ingreso: ser *estudiante universitario* no es una categoría ahistórica, previamente definida, sino una identidad que debe ser construida. Por otro lado, nos invita a volver la mirada hacia la misma universidad para reconocer que sus elementos estructurales y coyunturales –también social, histórica y políticamente construidos– configuran una situación particular, capaz de alojar o no aquella heterogeneidad. A la luz de este concepto puede también resultar interesante interrogar algunas ideas largamente instaladas en el sentido común, que ligan de manera lineal y determinante la procedencia sociocultural de los alumnos y su trayectoria escolar previa con sus posibilidades de éxito académico, naturalizando la distancia entre el alumno real y el alumno pensado, imaginado, esperado por la configuración institucional actual y por sus docentes.

Contra el viento y la marea

Muchas veces los y las estudiantes encuentran en su entorno actitudes hostiles y opiniones descalificadoras hacia su deseo de ingresar a la universidad, que abonan la idea de una aspiración inalcanzable: profesores del secundario que pronostican el fracaso porque “faltan mucho”, “no saben nada”, “no van a poder”; jefes laborales que “no quieren que progrese el empleado” y entonces no brindan las condiciones

necesarias para que puedan cursar (adecuación de horarios, franco por examen, etc.); amigos que reclaman el tiempo compartido de “antes, cuando no estudiaba...”, entre otras expresiones que inducen al desánimo. Las respuestas de los entrevistados denotan una postura decidida y resistente que desafía los malos augurios, apoyada fundamentalmente en la fuerza de voluntad:

Bueno, voy a dejar cosas, voy a estudiar para ser médico, es hora de cambiar de trabajo. Puede ser que no me van a dar los horarios, no me van a cuidar, no me van a dar los permisos. ¡Listo, está! Cuando tengo el primer año de la carrera adentro, pum, busco algo mejor con menos horario y menos días.

Los profesores deberían alentar y no dar ese miedo de que no, que la mayoría termina la secundaria y dice no voy a poder, prefiero trabajar y no perder tiempo porque sé que no me voy a recibir. Y es una pena, porque los profesores del secundario tendrían que dar esa posibilidad. Cuando entrás acá te das cuenta de que no es así, que tenés mucho a favor de poder...

Que mis hijos vean que con 43 años mamá está empezando de cero. Lo hago principalmente por mí pero también por ellos, que sepan que siempre se puede [...] Ojalá que lo termine, pero si no, bueno, no es perder tiempo, al contrario.

De manera complementaria al propio esfuerzo por sostener lo emprendido, todos los estudiantes con los que conversamos otorgan un lugar insoslayable al acompañamiento de los docentes del CIU: “todo lo hicieron más fácil”, “en todo momento podíamos contar con ellos”, “siempre disponibles para explicar, para escuchar”, “gracias a mis profesores la experiencia fue increíble”, “ellos nos hicieron ver que podemos”, entre muchas expresiones por el estilo. La confluencia de las voluntades parece ser el motor que hace funcionar la dinámica del ingreso.

Valoramos la potencia positiva de estas percepciones y las entendemos como indicios de que el dispositivo institucional consiguió generar condiciones de acogida que resultan indispensables para atravesar la difícil transición y comenzar a construir pertenencia (afiliación institucional y académica). Parece oportuno

también formular algunas reflexiones que podrían ayudar a avanzar en la comprensión de este proceso.

En primer lugar, para contextualizar el sentido celebratorio de las expresiones recogidas, es necesario señalar que casi todas las entrevistas fueron realizadas el último día de clases del Taller o en la semana siguiente. Hablan estudiantes que acaban de conseguir su primer triunfo, terminar el CIU: “No sabe la felicidad que tengo... No pensaba llegar a este momento”. Muchos ingresantes son los primeros de la familia en llegar a la universidad, por lo que el logro sobre el desafío supone un salto generacional en la conquista de un espacio que es vivido como ajeno o lejano.

Ahora bien: aun cuando compartimos la idea de que el deseo es el componente que lleva a acercarse a la universidad y a encontrarle sentido al esfuerzo (Charlot, 2013), nos parece importante acotar que no basta con ello. Creer que la voluntad es suficiente (“si me esfuerzo puedo”, “el 100% depende de nosotros”) podría estar reforzando otra idea –muy frecuente en la sociedad y la universidad– que otorga la responsabilidad por los resultados del aprendizaje exclusivamente a los atributos personales y al empeño de los estudiantes. La idea resulta riesgosa, en especial desde la perspectiva del docente, porque podría llevar a pasar por alto la complejidad del trabajo intelectual y la necesidad de producir buenas condiciones para el aprendizaje a través de propuestas de enseñanza que tomen en cuenta la diversidad.

Por otro lado, estas expresiones abren interrogantes sobre cómo se proyecta la experiencia del ingreso sobre los tramos siguientes de cursado de las carreras, ya instalados en el régimen académico universitario. Tomemos en cuenta que el CIU es un espacio institucional pensado para generar el ambiente socializador que se requiere para la transición, en el marco de la decisión política de abrir y sostener la propuesta formativa de un alumnado tradicionalmente excluido. El paso de este tramo inaugural a la carrera propiamente dicha supone una readaptación que necesita ser pensada. Entendemos con Storino (2023) que, cuando se va hacia “públicos nuevos”, el saber pedagógico disponible resulta insuficiente para construir las estrategias necesarias: consideramos entonces que, al tiempo que los y las alumnas construyen su “ser estudiante universitario”, será necesario producir y sistematizar conocimiento que nos permita dar respuesta a los nuevos desafíos.

Contar con los otros

En las conversaciones sostenidas nos interesó detenernos en la construcción de lazos horizontales entre estudiantes y vislumbrar de qué modos los intercambios inciden sobre sus aprendizajes. La relación con las y los compañeros es referida en todos los casos como un componente vital del sostenimiento de la cursada, que fortalece el “estar en el mundo universitario”. Animados por las propuestas de los talleres, los y las estudiantes constituyeron pequeñas redes sociales “sin algoritmos” que funcionaron como apoyo solidario en lo afectivo y en lo académico; comunidades de sujetos diferentes (en edad, género, recorridos previos, conformación familiar), pero iguales en habitar este nuevo territorio. En ese contexto, la grupalidad puede constituirse en un tejido de sostén frente a la sensación de desamparo que produce la masividad y diversidad del nuevo entorno, pero al mismo tiempo requiere cierta disponibilidad por parte de cada estudiante, que es un desconocido para el otro:

Me sorprende mucho, soy una persona bastante cerrada, prefiero estar sola, y comenzar el CIU (hablar, abrirme con las personas) me costó bastante. Nunca pensé que iba a formar un grupo, que me estaría ayudando en la universidad y en lo personal. Hacemos un seguimiento juntos en la universidad y estando en casa.

Un cambio muy grande, soy una persona bastante introvertida y, más que armar un grupo, logré conectar con la mayoría de la comisión. Lo que más destaco del CIU es conocer estas personas y a los docentes.

Con frecuencia hemos encontrado expresiones como estas en ingresantes adultos, alejados de la costumbre escolar de “armar grupos”. Sin embargo, no podemos dar por sentado que las propuestas grupales de la escuela secundaria promueven realmente el trabajo colaborativo que intentamos instalar en el Taller. Apuntamos aquí otra zona conceptualmente difusa cuya problematización podría aportar conocimiento pedagógico que ayudaría a acompañar la transición, esto es, cómo se configuran y qué efecto cognitivo producen las modalidades de interacción horizontal que se generan en los distintos espacios (secundaria y universidad).

En relación con la construcción identitaria, la posibilidad de conquistar el lugar de estudiante se vincula fuertemente con sentirse reconocidos por otros en este nuevo espacio simbólico, alrededor de una tarea compartida; implica también comenzar a reconocerse a sí mismos como parte de un proyecto común en la diversidad del espacio público:

Al tener diferentes tipos de miradas de todo lo que nos pasó por ese proceso de lectura y escritura, todos teníamos un objetivo primordial (con todas las adversidades que puede conllevar esto), pero no somos una persona más, sos alguien, porque la identidad te la da el apoyo de esa profesora.

En relación con el aprendizaje, los intercambios horizontales y el trabajo colaborativo son aspectos insoslayables en la construcción de una relación de autonomía con el conocimiento, ya que la interacción cognitiva permite, bajo ciertas condiciones, formular y poner a prueba las ideas, argumentar en su favor frente a otras interpretaciones y negociar su significado. Desde la perspectiva de las propuestas de enseñanza, esto implica pensar a los estudiantes como sujetos productores de conocimientos, no como meros reproductores de porciones de saber previamente elaboradas. Algunas respuestas de los entrevistados van en este sentido:

Lo más lindo que hay es ver que cada uno tiene una mirada diferente y que uno termina diciendo “sí, tenés razón”. Y la profesora daba otro punto y entonces volvías a pensar: “¿pero entonces estoy equivocada yo?” [...] Yo digo “me parece” y “me parece” quiere decir que hay una interrogación ahí.

Un debate se hace cuando dos personas saben del tema. Y uno dice, será que el punto de vista que yo tengo puede aportar algo al debate del grupo. Sí o sí tenemos que estudiar para aportar a ese debate.

Por último, al considerar los lazos horizontales que se establecen entre los ingresantes universitarios es ineludible considerar la presencia y asiduidad del uso de redes sociales. Desde el primer momento, los y las estudiantes agendaron los datos de compañeros y armaron grupos cerrados –en especial de whatsapp– para

mantenerse comunicados, hecho que todos los entrevistados reconocen como una ayuda elemental:

Sí, nos juntamos. Salimos de acá y avisen cuando lleguen a sus casas, listo. Las cuatro nos encontramos el primer día, nos avisamos cuando llegamos.

El grupo que hicimos virtual de estudio, bárbaro. Tenemos un grupo de whatsapp, si uno no entendía una cosa la entendía otro.

Además de las funciones cotidianas, nos interesa tomar en cuenta la perspectiva que aporta Mercer (2001):

Los nuevos métodos de comunicación pueden tener importantes repercusiones en nuestra manera de usar el lenguaje para pensar juntos [...] Las comunicaciones electrónicas de hoy [...] nos permiten emplear el lenguaje escrito para que varias mentes interactúen de manera dinámica, y el lenguaje mismo se adapta para permitirlo. (p. 31)

Los intercambios, sin duda, permiten “pensar juntos”, aunque, en la medida en que transcurren en espacios privados, no captamos su real potencia cognitiva; los y las docentes necesitamos aún profundizar en estos tópicos para pensar de qué modo tomarlos en cuenta como parte del proceso de aprendizaje.

Una nueva perspectiva desde donde mirar el mundo

De la concepción de la cultura como “elaboración de cultura” que he propuesto se sigue que la iniciación a ella mediante la educación, si ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar de este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado (Bruner 1998, p. 200).

Este párrafo de Bruner nos ayuda a reflexionar acerca del sentido de enseñar y aprender en la universidad: integrarse a la comunidad universitaria supone

asumir un lugar en el debate público de ideas sobre cuestiones que atañen al bien común desde una perspectiva que, apoyada en acercamientos científicos a distintos objetos del mundo natural y social, problematiza las representaciones de sentido común. En este sentido, una parte importante del esfuerzo del CIU consiste en ayudar a los y las ingresantes a tomar distancia de la mirada cotidiana, inmediata, empírica, y comenzar a construir un pensamiento epistémico, conseguir que comiencen a diferenciar *el habla de lo cotidiano* del *habla del saber construido* (Charlot, 2013).

Entendemos que este tipo de pensamiento se construye a lo largo de la carrera, indisociablemente ligado a los problemas que enfoca cada disciplina, a sus modos de conocer y al lenguaje que utiliza para enunciar y organizar los conocimientos, es decir que es un trabajo de largo alcance. Sin embargo, las entrevistas nos permiten advertir algunos esbozos de este cambio de mirada en conversaciones informales que ellos y ellas sostienen dentro y fuera de la universidad, referidas a los temas estudiados en las diferentes unidades, como la memoria histórica, los alimentos ultra-procesados y las noticias falsas:

Me cambió en la forma de pensar, de ver las cosas que me pasan en la vida... Ahora las veo de otra forma, me las planteo de otra manera [...] Es por la educación, por la inclusión; todo lo que nos van enseñando influyó en mi vida, a tomar otras decisiones, a ver las cosas de otra forma...

Fuimos a ver la película *1985* y vi que no sabía muchas cosas. Entonces, agarré a mi hijo que tiene 18 años y lo llevé a la ex ESMA para que se interiorice, porque yo con la edad que tengo (35) no sabía muchas cosas y no quería que le pase lo mismo. Me interesé mucho, empecé a ver, a leer, y quedé encantada, obviamente es todo muy fuerte. Pero yo recién ahora después de haberlo visto en la facultad empecé a leer, a ver. Ese fue uno de los temas que me llegó muchísimo.

Me enteré qué era una noticia, capaz que había visto una película, pero no sabía, me enteré que venía con toda esa historia detrás.

La nueva perspectiva desde donde se miran las cosas supone, en palabras de Charlot (2006, 2013), pasar del pensamiento del yo empírico al pensamiento del yo epistémico, constituirse (y ser reconocido) como sujeto de saber, que despliega una actividad que le es propia: argumentación, experimentación, verificación, voluntad de demostrar, de probar, de validar.

El trabajo en entornos virtuales

Al ingresar a la universidad, los y las estudiantes se encuentran con el imperativo del uso de aulas virtuales y se enfrentan con la demanda de saberes tales como la búsqueda de información en internet, el discernimiento entre fuentes de datos confiables, adecuadas y pertinentes, y otros saberes relativos a las alfabetizaciones y multialfabetizaciones (Carlino, 2003, p. 410; Cope y Kalantzis, 2009).

En virtud de la emergencia de la sociedad digital, diversos autores (Scolari, 2018; Ferrarelli, 2023) sostienen que la inmersión de los jóvenes en la nueva cultura involucra una complejidad de intercambios, prácticas y conflictos en el marco de experiencias cotidianas de participación y colaboración en diferentes entornos, en los que las estrategias informales de aprendizaje son clave. Nociones como *alfabetismo transmedia* (Scolari, 2018, p. 13) y *alfabetización digital extendida* (Ferrarelli y Goldenstein Jalif, 2021) dan cuenta de la relevancia de aprendizajes que, aunque en general son informales y dependen de la exploración de cada sujeto en el espacio digital, deben ser retomados por la escuela. Se trata del uso de herramientas que permiten desarrollar habilidades vinculadas con lo creativo y con la producción de texto o imagen en redes sociales, *blogs*, *apps*, videojuegos, *podcasts* u otros formatos digitales.

Estos saberes y habilidades pueden ser construidos a condición de disponer de dispositivos, tiempo para su uso y conectividad. Surge aquí una brecha digital que se inscribe en la intersección entre el capital material y el simbólico: enfrentar los requerimientos que plantea el entorno académico en estos tiempos implica tanto disponer de un dispositivo como saber utilizarlo. Contar con dispositivos adecuados depende casi exclusivamente de las posibilidades individuales o familiares, lo

que acentúa aún más la importancia de políticas públicas como Conectar Igualdad⁷ y de los recursos que pueda ofrecer la universidad. En este sentido, cabe también diferenciar que los dispositivos –un celular, una *tablet* o una computadora– brindan distintas posibilidades de uso, de acuerdo con la actualidad de sus sistemas operativos y el estado general de sus condiciones técnicas.

La brecha digital generada por las diferencias en el acceso y en la competencia para el uso de los dispositivos puede devenir en desigualdades de aprendizaje y, en consecuencia, profundizar las desigualdades sociales.

Tener con qué y saber cómo

En los testimonios recogidos se verifica que la disponibilidad de recursos y de conectividad es una condición primera e insoslayable que lleva a las y los estudiantes a implementar esforzadas estrategias para responder a los requerimientos de la cursada. Así, una alumna relata que durante el CIU solo disponía de su celular para realizar las actividades del campus virtual, lo cual representó un problema aun cuando cursó bajo modalidad presencial. Al comienzo la tarea le resultó compleja por no conocer el uso del campus virtual de la universidad ni tener suficiente experiencia previa, a pesar de haber cursado parte del secundario durante el aislamiento impuesto por la pandemia.

Al principio sí me costó [acostumbrarme al campus virtual], porque yo venía de secundaria que tenía algunas cosas virtuales, pero todo el tiempo te llegaban notificaciones y te estaban avisando. [...] La primera vez en el buzón de entrega... ¿A dónde subo esto? [se ríe], o ¿cómo convertir los archivos para poder mandarlos? Porque yo no tenía computadora. Entonces, tenía que convertir los archivos... Y cómo se guardaba... Pero una vez que le agarré la mano ya está. [...]

7. Conectar Igualdad fue una política de Estado para la inclusión digital creada a partir del Decreto 459, bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner en el año 2010. En los períodos posteriores, fue progresivamente discontinuada.

Hacía todo con celular. No imprimí ninguno de los textos, los leía del celular, se me hacía más fácil. Pude hacer el trabajo integrador final con computadora en mi casa, porque me prestaron una y ahora compramos.

Leer, realizar las tareas indicadas y hacer entregas desde la pantalla del celular puede ser trabajoso y poco rendidor por varios motivos: la memoria disponible obliga a ir quitando los archivos ya leídos para hacer lugar a los nuevos; no es posible mantener abierto más de un documento a la vez para comparar e interrelacionar textos o para tomar notas mientras se lee; no es sencillo insertar marcas, entre otras prácticas propias del lector académico. Entendemos que en este punto se hace patente la desigualdad del acceso a los dispositivos, cuestión que desafía a la universidad a buscar alternativas materiales y didácticas que permitan a todos y todas avanzar en el aprendizaje desplegando esfuerzos intelectuales equivalentes.

Por otra parte, el trabajo académico en el entorno virtual supone el dominio de plataformas y programas que no forman parte de los usos cotidianos y/o recreativos. Las búsquedas en internet y la participación en redes sociales, aunque sean prácticas asiduas de la mayoría de las personas –y encontramos que en algunos casos no lo son–, no implican necesariamente familiaridad con la manipulación de archivos, el uso de las herramientas de escritura y la navegación por los sitios de contenidos conceptuales. Se trata de tareas orientadas por otra lógica, que llevan tiempo y contrastan con la velocidad, inmediatez y brevedad de los intercambios habituales.

Agregamos que el uso de plataformas virtuales diferentes para el trabajo educativo en la escuela secundaria y en la universidad suma una discontinuidad más entre ambas experiencias y una nueva exigencia al proceso adaptativo de los estudiantes. De acuerdo con lo expresado por muchos entrevistados, fue la ayuda de los docentes –reiteradamente mencionada– y la colaboración de los y las compañeras lo que hizo posible aprender a resolver las dificultades de la virtualidad:

Al principio era difícil subir los trabajos con el celu y nos íbamos ayudando con eso; yo creo que nos organizamos bastante bien. Ahora con el trabajo integrador final la fecha límite es el domingo y nos propusimos todas que tenía que estar terminado.

Los volví locos a mis compañeros, no sabía en dónde tenía que subir las cosas...
¡Ni sabía en dónde leer!

También interesa señalar que en la época digital emergen y se van naturalizando nuevos modos de lectura (Albarello, *et al.*, 2023), de cuya potencialidad pedagógica aún sabemos poco. Si bien no desconocemos que las restricciones económicas llevan a leer desde el celular en lugar de proveerse de los textos impresos, consideramos que el fenómeno responde también a razones ligadas a las nuevas prácticas del lenguaje: “No imprimí ninguno de los textos, los leía del celular, se me hacía más fácil”. Vinculamos esta preferencia por la lectura en pantalla con la expresión de otros alumnos a los que tomar notas manuscritas durante la clase presencial les resulta lento y engorroso. Desde el punto de vista de la propuesta de enseñanza, aún no vemos con claridad cómo unas y otras modalidades de lectura y escritura favorecen o dificultan los distintos procesos intelectuales que necesitamos producir.

Para terminar estas reflexiones sobre el trabajo en entornos virtuales, diremos que acompañar el ingreso a la universidad exige pensar estrategias originales y efectivas que permitan saldar la brecha digital y tender un puente hacia la alfabetización académica. En este camino vamos formulando nuevos interrogantes. Por ejemplo, ¿cómo asegurar el acceso a los dispositivos digitales necesarios para estudiar en la universidad?, ¿cómo resolver la tensión entre la creciente tendencia a la lectura en pantalla y las posibilidades que ofrece el texto impreso (como el subrayado, la vista del texto completo, la lectura simultánea de varios textos)?, ¿cómo reformular las propuestas pedagógicas para que ambas modalidades tengan lugar de manera convergente de acuerdo con cada situación?

Una vez más destacamos la necesidad de producir conocimiento pedagógico capaz de sustentar la toma de decisiones vinculadas con las experiencias universitarias de los recién llegados, en este caso, en el entorno virtual.

Leer y escribir en la universidad

Estudiar en la universidad supone un sujeto que es capaz de utilizar la lectura y la escritura para apropiarse de los contenidos de las distintas asignaturas. Entre muchas

otras prácticas, se espera que los y las estudiantes puedan por su cuenta: saber dónde buscar lo que es necesario leer, jerarquizar los textos de acuerdo con su importancia en relación con el tema de estudio, leer de distintas maneras según los propósitos que se persiguen (rápido y en diagonal para saber de qué habla, lento y profundo al llegar a los aspectos importantes o dificultosos, yendo y viniendo entre uno y otro texto o entre el texto y los apuntes de clase, saltar las partes poco relevantes...). También se espera que puedan distinguir distintas voces dentro de un texto, tomar apuntes mientras se lee o se escucha, reorganizar las ideas leídas o escuchadas y darles una forma comunicable, reconocer cuándo “no cierra” el sentido que se está dando a lo que se lee, pedir ayudas puntuales para la comprensión de lo que se está leyendo o para resolver problemas que se presentan al escribir... Estos modos de usar la lectura y la escritura son propios del contexto académico e implican esfuerzos intelectuales diferentes de los que se ponen en marcha en otros contextos –diferentes incluso de los que se requieren en el secundario–, por lo que no es esperable que las alumnas y alumnos ya dispongan de ellos cuando entran a la universidad, ni que tengan reales oportunidades de adquirirlos por fuera de las situaciones en las que resultan necesarios, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos.

Las prácticas involucradas en el estudio muchas veces quedan implícitas o se dan por sentadas y, en consecuencia, raramente se constituyen en objeto de enseñanza. De acuerdo con Carlino (2003), se exige, pero no se enseña a leer y a escribir del modo esperado. Coincidiendo con esta idea, postulamos que la lectura y la escritura son asuntos que atañen a la enseñanza, y que las y los docentes y la institución necesitamos hacernos cargo de ellos desde el ingreso, porque si dejamos que los estudiantes “se arreglen solos” contribuimos a afianzar las desigualdades preexistentes. Entendemos que este curso introductorio “sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia” (Carlino, 2002, p. 6).

Quisimos conocer en qué sentido nuestro Taller y el CIU consiguen –o no– acercar a estas nuevas formas y usos del lenguaje escrito. La novedad del tipo de trabajo intelectual y la distancia con la experiencia escolar es una de las cuestiones que mencionan con mayor frecuencia:

Después de tanto tiempo de no estudiar, con la maternidad, el trabajo, en el día a día uno va perdiendo... Y me volví a reencontrar con eso, que me gusta, que es tan importante, que te ayuda a pensar. Leí cosas que por mi cuenta no hubiese leído.

Yo en la secundaria leía dos o tres cosas, me las aprendía de memoria, pero acá no puedo hacer lo mismo, no puedo leer dos cositas... Tenés que explicarte bien.

En el secundario es frecuente que el estudio de los contenidos esté centrado en lo que el docente comunica en sus clases o que indique con precisión qué leer, y que los estudiantes “rindan cuentas” de su aprendizaje desplegando esos mismos saberes. El conocimiento suele presentarse fragmentado, anónimo y atemporal, es decir, se desgaja de su contexto de producción, de las razones que llevaron a generarlo, de los problemas que intenta resolver, de los intereses que lo impulsaron. De este modo, el saber puede ser tomado como la *descripción de la verdad* encerrada en la realidad: el discurso del saber se entiende entonces como unívoco, neutro, objetivo y desinteresado. Desde esta perspectiva, el lenguaje refleja la realidad *tal como es*, los textos científicos comunican verdades y, para conocerlas, solo se debe saber desentrañarlas, extraerlas de las palabras escritas.

Dado que la universidad es un espacio de generación de conocimientos –y no solo de su transmisión a través de la enseñanza–, la posibilidad de establecer una relación constructiva con el saber podría resultar más cercana: el conocimiento ya no se entiende como una descripción, sino como interpretaciones argumentadas de la realidad, que, apoyadas en el trabajo empírico riguroso, intentan explicar el funcionamiento del mundo. Su producción se sitúa como resultado de un trabajo social e histórico, condicionado por las preguntas o problemas que dan origen a las investigaciones, por los conocimientos que ya se poseen, el marco teórico que se asume, los objetivos que se persiguen, los intereses que movilizan al investigador, entre otros. Las interpretaciones así producidas son, por lo tanto, necesariamente parciales e incompletas, por lo que el conocimiento se considera provisorio y en constante evolución (Espinoza *et al.* 2009). El lenguaje ya no se entiende como un vehículo neutro de información, sino como un instrumento para interpretar las situaciones y para

poner a prueba las ideas; no solo constituye un medio para comunicar el saber, sino que interviene en su construcción.

Esta relación intrínseca entre lenguaje y conocimiento otorga a la lectura y la escritura (así como a los intercambios orales) un lugar central en el trabajo del aula, que marca fuertemente el modo de vincularse con el saber en cuestión. Se trata de poner a circular las ideas que se van elaborando acerca del objeto que se está estudiando, para problematizarlas, analizarlas, discutirlos y negociar un nuevo sentido, cada vez más cercano al que la ciencia de referencia ha establecido como válido. Los intercambios colectivos y grupales dentro del Taller promueven un trabajo colaborativo que intenta construir en el aula una comunidad de lectores. Esta modalidad de trabajo propicia la reflexión y la discusión para que los y las estudiantes puedan articular sus interpretaciones para producir un nuevo entendimiento del contenido en estudio.

De acuerdo con las expresiones recogidas en las entrevistas, las situaciones de lectura propuestas en el Taller ofrecieron condiciones favorables para que se pudieran poner en juego estrategias de comprensión y de reelaboración del contenido sin que las dificultades se volvieran insalvables. Muchas y muchos entrevistados reconocen un avance en sus estrategias de lectura como huellas del aprendizaje alcanzado en este espacio:

Ahora cuando leo algo y no lo entiendo voy y lo busco, a mí me quedó mucho eso, leo y leo un libro y, si hay algo que no entiendo, automáticamente lo busco. Antes lo pasaba por alto. Me quedaba inconclusa.

Me costó al principio, pero me di cuenta de que leyendo y volviendo a leer, leer en voz alta, leer con el marido, leer con el hijo... Entendí que ahí está la forma de poder comprender un texto. No me gusta mucho leer, pero encontré la forma de poder comprender.

De eso se trata... De leer, escribir textos... Más si son temas de interés. Todos los textos que nos dieron este cuatrimestre fueron fabulosos, en especial el tema del Trabajo Final. Más allá de que fuera una obligación.

Desde el punto de vista pedagógico, reconocemos la necesidad de profundizar en los sentidos que nuestros estudiantes otorgan a la lectura en contexto de estudio y en la

impronta de las representaciones y prácticas anteriormente instaladas, con la finalidad de proponerles desafíos cognitivos que les resulten significativos y productivos para avanzar en el dominio de las prácticas académicas del lenguaje a la vez que en la construcción de nuevos conocimientos.

En relación con la escritura, el Taller ha intentado comenzar a instalar su uso epistémico, diferenciándolo de su función tradicional predominante como instrumento de control de la comprensión y el aprendizaje. En efecto, en la vida escolar la mayoría de las veces las y los estudiantes escriben para ser evaluados. En esa situación, lo que se considera importante es el texto ya escrito, el producto final, aquello que han sido capaces de comunicar por escrito sobre un tema determinado. Sin embargo, la escritura no solamente sirve para dar testimonio de lo adquirido, sino que es una poderosa herramienta para pensar. Cuando se escribe reflexivamente, el proceso de escritura comporta una actividad cognitiva compleja durante la cual el escritor se plantea problemas respecto al contenido y a cómo expresarlo para conseguir sus propósitos: qué se quiere decir, cómo hilvanar las ideas, cómo comenzar, qué información incluir y qué omitir, qué sabe y qué ignora el potencial lector, qué palabras utiliza el autor consultado, cómo producir el efecto buscado, entre muchos otros asuntos que se enfrentan al escribir. Para que los y las estudiantes puedan utilizar la escritura para la construcción de ideas es necesario proponerles tareas que planteen desafíos interesantes, que se presenten como problemas y que demanden para su resolución la puesta en marcha de múltiples estrategias. Sabemos que escribir de este modo es siempre un proceso costoso, aun para las personas acostumbradas a hacerlo: sin embargo, es irremplazable en cualquier tarea intelectual. Algunas entrevistas nos hacen pensar que la escritura puede comenzar a ser considerada como instrumento útil para la elaboración de ideas:

Algo bueno fue reencontrarme con la escritura. Si bien es algo que me gusta y a veces creo que no me cuesta, me di cuenta de que cuando tengo que exponer o tengo que explicar algo me encuentro que por ahí no me sale como quiero, o no es la palabra correcta, y me obliga a pensar qué es lo que quise poner, si es el tono que quise expresar. Me sirvió volver a recordar cómo es la escritura... Esto de ponerme en un lugar, exponer como mirando... Porque, cuando escribo, escribo muy personal.

Escribir es un hábito fundamental. Uno habitualmente lee pero no escribe.

Me costaba un poco llevar a cabo el desarrollo de lo que me parecía a mí de las diferentes lecturas... Como que tenía muchas ideas y no sabía cómo plasmarlas. [...] También porque había mucha información de lo mismo, de diferentes fuentes y cómo relacionarlas entre sí para después llegar a la conclusión, que tenía que ser una misma. Lo que me costaba era omitir información, porque viste que tenía que hacer una carilla o determinada cantidad y yo tenía mucha información y no sabía cómo valorizarla. Más importante a menos.

Por último y como dijimos al principio de este trabajo, el enfoque asumido por la propuesta del Taller entiende que la aculturación de los nuevos estudiantes a las prácticas académicas del lenguaje no gira alrededor del conocimiento enunciativo de los aspectos gramaticales y discursivos de la lengua, sino de la formación de lectores y escritores capaces de enfrentar la interpretación y la producción crítica y autónoma de los textos que necesitan manejar en su carrera. Sin embargo, entendemos que los estudiantes también necesitan avanzar en su dominio: el uso de conectores, la identificación de secuencias textuales, las citas bibliográficas, los esquemas de contenido, etc. Por este motivo, el programa actual del taller propone abordarlos en el marco de textos específicos, de modo que puedan ser incorporados como conocimientos útiles. Consideramos que aún necesitamos profundizar en estas cuestiones para producir propuestas que colaboren con el aprendizaje de manera más efectiva.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos compartido algunas ideas pensadas a partir de conversaciones entre docentes y estudiantes ingresantes, buscando conocer “cómo se ven” las propuestas pedagógicas de nuestro taller en el marco del CIU desde el lugar en donde están nuestros y nuestras estudiantes, y qué experiencias producen al entretenerse con sus subjetividades. Como dijimos al principio, este acercamiento tuvo la intención de captar las cuestiones que las y los entrevistados señalan como relevantes, y

que resultan fértiles para la reflexión pedagógica en diálogo con nuestra experiencia como docentes del espacio.

En primer lugar –y advertidas de que las expresiones tomadas de las entrevistas no necesariamente reflejan miradas compartidas por todas y todos los estudiantes–, subrayamos la tonalidad positiva que tiñe de manera general las respuestas escuchadas; concluir el CIU representa una conquista que abre las puertas de la universidad por primera vez en la historia de muchas familias y genera buena predisposición para encarar el siguiente tramo. En ese sentido, el Ciclo de Ingreso se muestra como un potente dispositivo institucional de bienvenida a los nuevos, que los ayuda a que comiencen a instalarse como estudiantes universitarios. Para ello, la propuesta del Taller de Lectura y Escritura procura prestar especial atención a la diversidad de situaciones y puntos de partida que presentan las y los estudiantes, e intenta acercarles estrategias y herramientas que les permita avanzar en ese posicionamiento.

Sin embargo, para hacer efectivo el derecho a la educación superior no solamente es necesario asegurar el acceso a la institución, sino –sobre todo– al conocimiento, proceso que alcanza mayor intensidad y complejidad al iniciarse el cursado de la carrera. Las asignaturas del primer año constituyen, entonces, en cierto modo, una “segunda transición” que forma parte del proceso del ingreso, sobre cuyas condiciones pedagógicas consideramos importante extender la reflexión. Para ello, volvemos a señalar la importancia de tomar en cuenta –entre otras cuestiones centrales– que las posibilidades de éxito académico no se encuentran taxativamente determinadas por el origen sociocultural de las y los estudiantes (Lahire, 1994), sino que son resultado de la interacción de múltiples cuestiones entre las cuales son claves las institucionales. Insistimos en la idea de que, para encarar la complejidad de la masividad propia del esfuerzo democratizador, necesitamos poner en marcha nuevas prácticas comprometidas con la diversidad.

En segundo lugar, encontramos en las entrevistas indicios de que avanzamos hacia el propósito de favorecer el acercamiento a las prácticas académicas del lenguaje, aunque de un modo ciertamente menos específico que las que tienen lugar en el contexto de las disciplinas que enfrentarán en la carrera. Los textos incluidos en el Taller responden a la intención de ubicar a las y los estudiantes en el rol de lectores universitarios y de favorecer la reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje.

Por otra parte, es necesario reconocer que, no obstante las referencias aludidas en el apartado correspondiente, nuestras entrevistas no profundizaron sobre aspectos que nos permitirían comprender mejor el trabajo intelectual que efectivamente realizaron las y los estudiantes en el marco de esas propuestas: en qué sentidos les resultó desafiante, qué dificultades debieron enfrentar, qué recursos necesitaron movilizar para resolverlas, qué pudieron aprender acerca del contenido de los textos y acerca del lenguaje escrito, entre otros. Apuntamos estas ausencias como líneas de trabajo para próximas oportunidades.

Por último, queremos destacar el sentido formativo de este proyecto para quienes participamos de él. La institución universitaria reconoce y valora la formación profesional y pedagógica de los docentes a través de distintos mecanismos: en ese marco, la posibilidad de sostener sistemáticamente un tiempo destinado a desarrollar este proyecto constituye un logro altamente apreciado. El diálogo horizontal orientado a reflexionar críticamente sobre distintos aspectos de la propia práctica es una condición primordial para desarrollar las tareas de enseñanza, que resultan –aún más– complejas en el contexto del ingreso masivo. Así, los intercambios dentro del equipo fueron aportando a la construcción de un lenguaje común y de un incipiente marco de referencia conceptual que permitió elaborar modos comunes de interpretar aquello que intentamos comprender. El recorrido realizado también nos permitió delinear algunas “zonas grises” que consideramos necesario configurar como problemas, estudiarlas y conceptualizarlas para avanzar en nuestro entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del ingreso. Entre ellas, consignamos la necesidad de avanzar en el estudio pedagógico de cuestiones vinculadas a las representaciones de nuestras y nuestros ingresantes acerca de la lectura y la escritura, las estrategias participativas en la gestión de clases numerosas, la potencia de la grupalidad como motor del trabajo cognitivo, la incidencia de la lectura en diferentes soportes sobre el aprendizaje, entre otras.

En síntesis, escuchar a las y los estudiantes y reflexionar juntas sobre lo que escuchamos constituyó una experiencia importante como punto de partida para volver a pensar en lo que hacemos y encontrar maneras cada vez mejor fundamentadas y más eficaces de sostener sus trayectorias educativas. También consideramos que este trabajo puede aportar a la circulación de ideas entre colegas de nuestra universidad,

así como entre la red más amplia de docentes involucrados en el ingreso a otras universidades.

Referencias

- Albarello F., Nigro, P. y Peret, M. (2023). El aula interpelada: desafíos de las narrativas transmedia a las prácticas de enseñanza. En *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital* (pp. 157-176). Magro.
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27), 35-61.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y pensamiento*, 36(71), 18-34.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2013). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Revista Polifonías*, 3(4), 15-35.
- Contreras, D. J. y Pérez de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Multiliteracies. New Literacies, New Learning*. University of Illinois Urbana-Champaign, publicación online. https://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. En A. Coulon, *Etnometodología y educación* (pp. 230-230). Paidós.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós.
- Ferrarelli, M. (2023). Las propuestas transmedia en perspectiva: participación, alfabetismos

- y tecnodidáctica. En M. Ferrarelli (comp.), *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Magro.
- Ferrarelli, M. y Goldenstein Jalif, Y. (2021). Reflexiones de frontera. Nuevas brechas y la imposibilidad de habitar el mundo actual en modo analógico. *Revista - El Arcón de CLIO*. <https://revista.elarcondeclio.com.ar/reflexiones-de-frontera-nuevas-brechas-y-la-imposibilidad-de-habitar-el-mundo-actual-en-modo-analogico/>
- Lahire, B. (1994). *Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco. Transmedia Literacy*.
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13.
- Storino, S. (febrero de 2023). *Discurso de apertura al primer encuentro de docentes del Ciclo de Inicio Universitario de UNPaz*.
- Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En. N. Filidoro et al. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía* (pp. 87-101). FFyL, UBA.
- Terigi, F. (2021). *Conversatorio: El acceso al nivel superior como transición educativa*. Subsecretaría de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe.

Recepción: 12/08/2024

Aceptación: 03/02/2025

Alina Larramendy*
y Mariana Lewkowicz**

Enseñar y aprender ciencias sociales en el primer ciclo: un trabajo compartido

Resumen

Presentamos un análisis del trabajo desplegado con docentes de la provincia de Buenos Aires a partir de una propuesta de enseñanza para el primer ciclo elaborada por el equipo de Ciencias Sociales de la Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP). La propuesta es parte de una línea de producción curricular que abarca todas las áreas y se articula con el trabajo de los equipos autorales con inspectors, directivos y maestros del sistema provincial en el marco de una política de intensificación de la enseñanza sostenida desde la DPEP. En los encuentros de Ciencias Sociales nos abocamos al análisis compartido de las propuestas de la Dirección, de los proyectos de enseñanza realizados por los docentes a partir de dichas propuestas y de las producciones de los estudiantes.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de nivel inicial. Profesora Adjunta de Didácticas Específicas e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, (FFyL, UBA). Integra un equipo de investigadores y docentes que estudian las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia (2000-actualidad). Especialista del equipo curricular de Ciencias Sociales de la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Autora de numerosos artículos y materiales curriculares de su especialidad. Filiación: Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina. Correo electrónico: alarramendy@gmail.com

** Profesora de enseñanza media y superior en Historia (UBA). Profesora adjunta División Pedagogía Universitaria (UNLu). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Integra un equipo de investigadores y docentes que estudian las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia (2012-actualidad). Especialista del equipo curricular de Ciencias Sociales de la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Es autora de numerosos artículos y materiales curriculares de su especialidad. Filiación: Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina. Correo electrónico: mariana.lewkowicz@gmail.com

En esta comunicación, analizamos los diferentes aspectos abordados en los encuentros y reflexionamos acerca del trabajo compartido con y entre docentes.

Palabras Clave

Enseñar y aprender ciencias sociales en primer ciclo • material curricular • producciones de lxs alumnxs • trabajo compartido entre docentes

Teaching and learning social sciences in the first cycle: a shared effort

Abstract

We present an analysis of the work carried out with teachers in the province of Buenos Aires based on a teaching proposal for the first cycle developed by the Social Sciences team of the Provincial Directorate of Primary Education (DPEP). The proposal is part of a line of curricular production that covers all areas and is articulated with the work of the authorial teams with inspectors, directors and teachers of the provincial system within the framework of a policy of intensification of teaching sustained by the DPEP. In the Social Sciences meetings we focus on the shared analysis of the proposals of the Directorate, of the teaching projects carried out by the teachers based on these proposals and of the productions of the students. In this communication we analyze the different aspects addressed in the meetings and reflect on the shared work with and among teachers.

Keywords

Teaching and learning social sciences in the first cycle • curricular material • student productions • shared work between teachers

Introducción

La Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires lleva adelante una política de intensificación de la enseñanza que

incluye, entre otras acciones, el desarrollo de una línea de producción curricular que abarca todas las áreas y ciclos de la escolaridad y se articula con un trabajo sostenido en el territorio entre los especialistas de los equipos curriculares y lxs inspectorxs, directivxs y docentes del sistema educativo provincial.

En Ciencias Sociales, hemos realizado encuentros presenciales en los que nos abocamos al análisis de las propuestas de la Dirección, de los proyectos de enseñanza desarrollados por lxs docentes a partir de dichas propuestas y de producciones de lxs estudiantes. Un primer análisis de estos encuentros –dos por distrito o región con el conjunto de lxs maestrxs del año al que se dirigen los materiales– nos ha permitido constatar la relevancia del trabajo compartido con y entre docentes para la apropiación del sentido de las propuestas y, al mismo tiempo, su impacto en el proceso la producción curricular. Los intercambios nos han llevado a introducir modificaciones en la reelaboración de algunos documentos y a ajustar criterios en la producción de nuevas propuestas; también nos permitieron corroborar algunas hipótesis. Este artículo se propone reflexionar acerca de este trabajo compartido.

Intensificar la enseñanza de las ciencias sociales en los primeros años de la escuela primaria supone afrontar desafíos diversos. Entre ellos, transformar algunas costumbres didácticas instaladas en la tradición escolar: el tiempo destinado al trabajo en el área suele ser muy acotado y, además, es frecuente que en buena parte se ocupe con los “temas clásicos” –la escuela, el barrio, la familia– con un “enfoque clásico” – descriptivo, estático– o se dedique al tratamiento de las efemérides.

La producción curricular constituye un insumo para intensificar y mejorar la enseñanza. A través de ella, proponemos problematizar la vida en sociedad para contribuir a desnaturalizar la mirada que lxs niñxs tienen sobre ella. Buscamos que lxs alumnxs puedan enriquecer sus ideas sobre el mundo social –que las revisen, las ajusten, las cuestionen– con la finalidad de aportar a su formación como ciudadanxs sensibles a los problemas y las injusticias, progresivamente capaces de leer críticamente el mundo social, posicionarse y actuar para transformarlo.

Con estas finalidades, diseñamos propuestas de contenidos que apuntan a que lxs chicxs se aproximen a la diversidad, la complejidad y la conflictividad como rasgos constitutivos de la vida en sociedad. Las temáticas que abordamos colocan a los actores sociales en el centro de la escena e inscriben su accionar –individual y

colectivo– en contextos sociales específicos y diversos, definidos por un espacio – cercano o lejano– y un tiempo –pasado o presente.

Estructuramos las propuestas a partir de la construcción de recortes de contenidos y ejes de indagación cuyo desarrollo supone un tratamiento sistemático y un tiempo de enseñanza sostenido para que lxs alumnxs puedan aproximarse a imaginar y reconstruir mundos sociales diferentes del propio o bien mirar lo conocido desde nuevas perspectivas. Para promover la construcción de representaciones y una mirada interpretativa, proponemos abordar distintas dimensiones de la realidad social y establecer relaciones entre ellas, por ejemplo: entre ambientes, actividades productivas, cultura, formas de organización social y de autoridad. Para presentar una realidad social que está en permanente construcción, incluimos el análisis de cambios y continuidades que se registran a través del tiempo –entre distintos momentos del pasado o entre el pasado y el presente.

Entre las temáticas propuestas hay algunas –como las escuelas, las plazas o los pueblos originarios– que revisitan temas clásicos con miradas renovadas que los sitúan en contextos particulares y diversos, en los que buscamos que los sujetos sociales “cobren vida” y que sus acciones, intereses y perspectivas sean objeto de análisis. Otros temas resultan menos transitados –como la vestimenta, las fiestas populares, los usos del río en la Buenos Aires del 1800 o la vida cotidiana de diversos grupos sociales en ese contexto. En todos los casos, diversificamos las fuentes de información para el trabajo en el aula. Incluimos pinturas, grabados, ilustraciones, fotografías, afiches publicitarios, planos y mapas, fuentes escritas primarias y secundarias –como relatos de viajeros–, testimonios, entrevistas y textos de diferente tipo. Apuntamos a que lxs alumnxs puedan reconstruir aspectos relevantes del mundo social al interactuar con esta diversidad de fuentes –y entre sí respecto de ellas– en prácticas de enseñanza guiadas por lxs docentes. Buscamos también problematizar la naturaleza del conocimiento social: explicitamos la autoría de las fuentes, contextualizamos su producción y brindamos elementos para analizar la perspectiva de lxs autores junto con lxs alumnxs.

En las orientaciones para lxs docentes desplegamos los sentidos de las propuestas de contenido, de los materiales ofrecidos para el trabajo en el aula y de las prácticas de enseñanza sugeridas, así como los fundamentamos en relación con

su potencialidad para favorecer aprendizajes significativos en función del conocimiento didáctico disponible. Al hacer explícitos los sentidos y los argumentos, intentamos promover que lxs maestrxs reelaboren aquellos aspectos de las propuestas que consideren oportunos para construir un proyecto de enseñanza ajustado a su propio contexto y a sus criterios –personales e institucionales.

Una propuesta de enseñanza sobre los pueblos diaguitas

Para avanzar en el análisis, vamos a centrarnos en una propuesta sobre los pueblos diaguitas¹ desarrollada para 3º año. En ella, nos proponemos que lxs alumnxs construyan conocimientos que les permitan aproximarse a comprender y valorar las formas de vida de los pueblos originarios y sus culturas –en el pasado y en el presente– a la vez que cuestionar visiones estereotipadas, homogeneizadoras y desvalorizadoras que aún persisten sobre estos pueblos.

La selección de un caso –los pueblos diaguitas– permite encarnar el tratamiento del tema en sujetos sociales inmersos en un contexto determinado, profundizar el análisis desplegando relaciones entre distintas dimensiones de lo social –que muchas veces se enseñan por separado o centradas mayoritaria en aspectos descriptivos– y avanzar en la comprensión del sentido y la racionalidad de sus prácticas sociales.

Situamos la enseñanza de los pueblos diaguitas en tiempos anteriores a la conquista inca (años 1000-1300) y hacemos foco en las formas de producir alimentos, particularmente en la agricultura como actividad principal de estos y de otros pueblos andinos.

La agricultura de montaña constituye una prueba evidente de los conocimientos técnicos y del ambiente que estas comunidades llegaron a tener y que les

1. Elaboramos un documento con orientaciones para lxs docentes, otro con materiales para lxs estudiantes y una selección de imágenes (algunas producidas por la DPEP) y fragmentos de videos (realizados por el Museo Etnográfico y Canal Encuentro) para su proyección en el aula. La producción curricular está disponible en el portal Continuemos estudiando: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/los-pueblos-diaguitas/>

permitieron sortear dos grandes dificultades: la escasez de agua y la pronunciada pendiente del terreno. La eficacia del sistema es también el resultado de una organización social y política compleja, capaz de asignar con precisión tareas y recursos a los distintos grupos que componen cada comunidad a lo largo de un tiempo prolongado. Su análisis permite poner de relieve el papel que jugaban los jefes en la planificación y realización de las grandes obras –la construcción de terrazas de cultivo, depósitos de agua y canales de riego–, así como en la división del trabajo. Por estas razones, definimos a la agricultura de montaña como eje para conocer a los diaguitas.

Para su estudio, proponemos el análisis de un calendario agrícola de los pueblos andinos (ver Figura 1) que elaboramos a partir de una serie de grabados de Guamán Poma de Ayala, publicados en su *Primer nueva crónica y buen gobierno* (1615). Seleccionamos los grabados correspondientes a las actividades agrícolas de cada mes y los organizamos a partir de agosto, mes que marca el inicio del ciclo productivo andino con la ceremonia de la Pachamama.

Al producir el material, pensamos que los grabados podrían resultar significativos para lxs alumnx, porque fueron hechos con la intención de comunicar y explicar al rey de España –quien desconocía por completo el mundo americano– tanto la historia como las prácticas sociales de los pueblos conquistados. Varias características de los dibujos de Guamán Poma nos parecían particularmente pertinentes para la construcción de representaciones sobre la agricultura por parte de niñxs pequeñxs en un contexto de enseñanza: la información acerca de las diferentes tareas para el cultivo del maíz y de la papa en el ambiente andino; el protagonismo de lxs sujetos que las realizan y las herramientas que utilizan; el carácter esquemático de los grabados –con formas fijas de indicar si se trata de hombres o mujeres y sus respectivas tareas, si es de día de noche, si el mes corresponde a la estación seca o de lluvias; la inclusión de textos breves, referencias o nombres que complementan las ilustraciones. Apuntamos a que, a través del análisis compartido del calendario, lxs alumnx pudieran aproximarse a la diversidad de trabajos y conocimientos puestos en juego por quienes los ejecutan, a la precisión de la organización social y de los tiempos vinculada con la agricultura, a la idea de sistema y a la importancia de los jefes como figuras de autoridad.

A través de otros grabados de Guamán Poma, focalizamos en algunas tareas de cuidado de los cultivos desarrolladas por lxs campesinxs² (ver Figura 2). Proponemos analizar con lxs alumnxs la relevancia de estas tareas para el proceso productivo, los elementos empleados, los momentos y modos de ejecución y sus relaciones con los sujetos que las llevan a cabo. Por ejemplo, diversos grabados muestran que los encargados de espantar a las aves son los ancianos y los niños y que usan vestimentas y objetos especiales vinculados con ese fin: se cubren con una cabeza y piel de zorro para imitar la apariencia de ese animal, agitan cascabeles y portan hondas. En el marco de este análisis, proponemos volver sobre el calendario para hacer foco en los grabados que representan esta tarea en diferentes momentos del ciclo productivo y establecer nuevas relaciones.

Finalmente, incluimos en la propuesta un apartado situado en la actualidad. Presentamos a los amaichas –una comunidad que se define como una etnia de la nación diaguita-calchaquí asentada en Amaicha del Valle, provincia de Tucumán– y caracterizamos algunas de sus actividades y proyectos, así como el sistema de gobernanza indígena conformado por un cacique, un consejo de ancianos y una asamblea general. Conocer sobre el presente de esta comunidad puede contribuir a cuestionar las visiones estáticas y estereotipadas que vinculan a los pueblos originarios exclusivamente con el pasado, lo rudimentario, la simpleza.

2. En torno al uso de la categoría *campesino* hubo y hay intensos debates. Los pueblos originarios que vivieron en el NO del actual territorio argentino en el período seleccionado (años 1000-1300) constituían sociedades independientes y jerarquizadas, integradas por líderes o jefes y gente del común. Quienes realizaban las tareas agrícolas en el mundo diaguita pertenecían a la *gente del común* o *hatun runa*. Desarrollaban la agricultura, pero también criaban ganado en tierras de propiedad comunitaria. Además, sin ser alfareros o tejedores especializados, producían prácticamente todo lo que necesitaban para vivir en el interior de la comunidad o *ayllu*: la vestimenta, el mobiliario, las herramientas y los utensilios. Para algunxs investigadorxs, los diaguitas solo fueron transformados en *campesinos* como efecto de la dominación inca que les impuso diversos tributos, entre ellos, la mita. Lo que ocurre –nos explica Guillermina Olivetto, doctora en Historia e investigadora del Conicet, especialista en temas de Etnohistoria andina e historia latinoamericana colonial– es que muchxs investigadorxs pensaron la realidad americana en función de categorías propias de la historia medieval europea y por eso asimilan a los *hatun runa* con el campesinado en las sociedades feudales. Como antes de la conquista inca los pueblos diaguitas eran independientes y no tenían que cumplir obligaciones ni pagar tributos a entidades supracomunitarias, los especialistas evitan hablar de *campesinos* y utilizan el concepto de *hatun runa*, *gente del común* o bien de *miembros de los ayllus*.

Sin desconocer estos debates, en la propuesta para las escuelas –y en esta comunicación– utilizamos la expresión en un sentido amplio, para referirnos a las personas que realizan labores agrícolas, en función del recorte de contenidos que elaboramos para la enseñanza del tema en primer ciclo.

A lo largo de la propuesta, desarrollamos otros aspectos de estos pueblos a través de otras fuentes de información –que no presentamos aquí por razones de espacio– y sugerimos situaciones diversas de escritura. Algunas de ellas dieron lugar a las producciones de lxs alumnxs que analizaremos en el siguiente apartado.

El trabajo compartido con maestrxs

Realizamos dos encuentros con maestrxs por cada distrito o región para el análisis compartido de diferentes propuestas curriculares. Al organizar el encuentro con lxs inspectorxs, les pedimos que invitaran a lxs maestrxs a llevar producciones de sus alumnxs relativas a la propuesta en cuestión.

En la presentación de los materiales, explicitamos los criterios que guiaron su elaboración y comunicamos que las propuestas no son cerradas ni acabadas, que nuestra intención es aportar una base para que cada maestrx construya un proyecto de enseñanza propio tomando decisiones en relación con las características de su grupo, los temas tratados antes, el tiempo disponible, etc. Organizamos espacios de intercambio acerca de los proyectos efectivamente desplegados por lxs maestrxs y de análisis compartido sobre lo producido en el aula para problematizarlo y pensar juntos cómo seguir, así como reflexionar sobre diferentes aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales en primer ciclo y de los aprendizajes de lxs alumnxs.

En el análisis compartido de las producciones escritas, proponemos indagar acerca del involucramiento (o no) de lxs niñxs con la temática y de las reconstrucciones de los contenidos que realizan. Reflexionamos sobre la relevancia de ciertos aprendizajes a partir de algunos indicadores, por ejemplo, de la construcción de relaciones o de diferenciación de actores sociales. Establecemos relaciones entre dichos aspectos y la situación de escritura: cuál fue la propuesta y cómo se realizó. Por otra parte, seleccionamos algunas escrituras para intercambiar acerca de qué devoluciones se podrían realizar para promover avances en la reelaboración del conocimiento por parte de sus autores y ensayamos cómo hacerlo.

Presentamos a continuación el trabajo que desarrollamos entre octubre y noviembre de 2023 con las maestras de 3° año de Cañuelas y una de las inspectoras de enseñanza primaria del distrito, María Emilia Gómez. Varias fueron las maestras que compartieron sus experiencias en el aula en los encuentros. Tres de ellas, además, llevaron producciones escritas de sus alumnos. Valeria Corchero y Graciela Nogués aportaron fotografías digitales de afiches con escrituras realizadas de manera colectiva y/o a partir del trabajo por parejas. Mónica Burtoboy llevó cuadernos y carpetas con diferentes propuestas de escritura realizadas en parejas o pequeños grupos.

Las producciones que analizamos a continuación dan cuenta de la impronta que cada maestra dio a su proyecto. Las particularidades se vinculan tanto con sus modalidades de trabajo en el área como con sus formas de interpretar o adecuar fuentes y sugerencias.

Afiches de producción colectiva

Valeria Corchero, maestra de grado de la EP N° 3 “Carolina Caffaro de Peredo” (escuela de jornada simple del casco urbano de Cañuelas), compartió fotografías de una serie de afiches que recorren la totalidad de los ejes de contenido de la propuesta con base en los cuales estructuró sus clases.

Cada afiche muestra una sistematización de los contenidos trabajados,³ a veces a modo de esquema, otras veces de listado de ideas que constituyen síntesis y reelaboraciones de los desarrollos aportados por el material curricular. Lo escrito por la maestra es producto de la elaboración colectiva y se articula con escrituras y dibujos que realizan lxs alumnx de manera colaborativa.

En el afiche “Agricultores de montañas” (ver Figura 3), la maestra escribe un listado de ideas y observaciones generales que lxs chicxs elaboran como resultado

3. Afiches: Los pueblos diaguitas, Vivir en las montañas, Cultivar en un ambiente montañoso y seco, Agricultores de montañas, Cuidar los cultivos, Los jefes diaguitas, Los pueblos diaguitas hoy.

del análisis compartido del calendario agrícola (ver Figura 1). Estas son las ideas producidas por el grupo:

- * El calendario sirve para saber cuándo cultivar.
- * Se sembraba maíz y papa.
- * Se le agradece a la Pachamama por lo recibido y se le pide una buena cosecha.
- * Durante la siembra y la cosecha es cuando más se trabaja.

A continuación, un alumnx agrega otras ideas elaboradas con sus compañerxs:

- * Las mujeres tenían el trabajo de quitar las malezas que crecen junto a las plantas.
- * El mes agrícola comienza en agosto.
- * Los hombres ahuyentan a los animales.
- * El reservorio servía para regar los cultivos.

Como podemos observar, varios de los enunciados del listado anterior representan ideas generales, conclusiones elaboradas por el grupo a partir del análisis compartido del calendario y del texto que lo acompaña: los productos principales de la agricultura andina, los momentos de la producción que demandan más trabajo, las tareas que desarrollan mujeres y varones.

Una idea singular –que veremos reaparecer con algunas variantes en otro grupo– es que “el calendario servía para saber cuándo cultivar”. El material para lxs alumnxs explicita que se trata de un calendario construido a partir de grabados que, si bien remiten a la actividad agrícola de los incas, pueblo al que perteneció su autor, permiten conocer la agricultura de otros pueblos andinos, como los diaguitas. Por su parte, el documento de orientaciones para lxs docentes despliega los criterios por los cuales decidimos incluir estos grabados y los que empleamos para organizar el calendario. Puntualiza que es una producción de las autoras del material curricular a partir de grabados que en la crónica original aparecen por separado. Para que lxs maestrxs puedan contextualizar la fuente al presentarla a lxs alumnxs, se incorpora información sobre Guamán Poma y sobre la crónica, publicada en 1615 –es decir, con posterioridad al período en estudio– y cuyo destinatario era el rey de España. Se

enfatisa la relevancia de abordar estas cuestiones en clase. Sin embargo, en esta y en otras aulas, circula la idea de que el calendario “de los diaguitas” guía la actividad de los agricultores, como si su conocimiento del proceso productivo y sus acciones derivaran de este objeto: “el calendario servía para saber qué había que hacer...”.

La reiteración de esta idea nos desafía a interpretarla. Es probable que los calendarios y agendas empleados con frecuencia en primer ciclo como organizadores de la tarea influyan en esta concepción distorsionada, sobre todo, por parte de lxs alumnxs. Es probable también que esta distorsión se vincule con el uso habitual de las fuentes en la escuela, centrado en la información que contienen con independencia de la naturaleza del objeto, su contexto de producción y su autoría (Aisenberg, Larramendy *et al.*, 2020). La explicitación y fundamentación de estas cuestiones que realizamos en las orientaciones para maestrxs –así como la información del material para lxs estudiantes relativas al autor de los grabados y al año de publicación– pueden no resultar suficientes cuando las costumbres didácticas instaladas operan en otro sentido. Volveremos sobre este punto más adelante.

Una reconstrucción del calendario

En el 3° año de la EP N° 4 “General José de San Martín”, escuela de jornada completa (ruralidad 1) de la localidad de Uribelarrea, Graciela Nogués (maestra de grado) y Belén Araneo (maestra de apoyo) presentaron el calendario y trabajaron en su análisis colectivo con el grupo.

A continuación, lxs alumnxs trabajaron en parejas para escribir un epígrafe para el grabado correspondiente a uno de los meses del calendario, del cual recibieron una copia. Arriba del grabado escribieron el nombre del mes y, debajo, el epígrafe. En todos los casos lxs chicxs “completaron” la hoja con dibujos. A partir de esas producciones, se armó el calendario en un afiche comenzando por el mes de agosto, que inaugura el ciclo agrícola (ver Figura 4).

La producción de las diferentes parejas evidencia un involucramiento generalizado de lxs alumnxs con el tema y el despliegue de conocimientos –en construcción– sobre las tareas agrícolas de los pueblos andinos. Tanto las escrituras como los dibujos

remiten a aspectos relevantes de la agricultura de montaña: sus productos principales y la diversidad de tareas que realizan las mujeres y los hombres, las herramientas que utilizan. Los dibujos, además, representan aspectos específicos del ambiente andino: los cerros, la vegetación de la zona, las aves que acechan, las lluvias de verano, dando cuenta de la especificidad de los contenidos aprendidos y su significatividad.

Las escrituras de las distintas parejas presentan diferencias en la reconstrucción de los contenidos realizada por sus autores. Algunas parejas describen la imagen en términos generales. Por ejemplo, para el grabado del mes de abril –que representa el cuidado nocturno del maíz para evitar robos, cuando las mazorcas están maduras, y ubica a un ladrón en primer plano (ver Figura 2)– una pareja escribe: “están cuidando los cultivos de maíz”. Si bien es una descripción correcta, no avanza en definiciones acerca del tipo de cuidado, de los sujetos involucrados o de que la escena transcurre durante la noche.

Otras parejas, la mayoría, producen descripciones que dan cuenta de la especificidad de la tarea agrícola representada, de quiénes la realizan, del modo en que lo hacen, etc. Veamos las producciones correspondientes a los grabados de junio, julio, febrero y enero.

Epígrafe del grabado de junio (cosecha de la papa): “El hombre cosechaba papa con una mujer, y otra mujer transportaba bolsas llenas de papa, y el hombre sacaba con palo escabador [*sic*] y recolectaban papas” (ver Figura 5). Lxs alumnxs hacen mención al producto, a las tareas involucradas en su cosecha, a su distribución entre varones y mujeres y, finalmente, a una de las herramientas utilizadas.

Epígrafe del grabado de julio (acopio de maíz): “Recolectar maíz y cargan en sus espaldas y llevan a secar y secaban en depósitos y lo llevaban con los camellos y estaban los depósitos abajo de la montaña” (ver Figura 6). Lxs autores refieren al producto, a su recolección y traslado sobre las espaldas de los campesinos (aunque no los nombran) con la ayuda de animales (camellos, en lugar de llamas). Mencionan un proceso de secado (no especificado en el material curricular, seguramente inferido en el aula) y el lugar donde se realiza (depósito en la parte baja de la montaña). Esa localización parece ser producto de otra inferencia realizada al analizar el grabado.

Epígrafe del grabado de febrero (desmalezamiento y cuidado del acecho de animales nocturnos): “Las mujeres quitan las malezas que crecían al lado del choclo

con herramientas. En febrero las zorrillas de la noche se comían las cosechas. En febrero llovía” (ver Figura 7). Lxs alumnxs describen las dos tareas de cuidado del maíz que realizan las mujeres y mencionan el uso de herramientas. Refieren a la lluvia propia de la estación húmeda, esencial para la actividad agrícola. Aunque no lo explicitan, la mención podría indicar la relevancia que le otorgan.

Epígrafe del grabado de enero (labores culturales o de cuidado mientras crecen las plantas de maíz): “Están cosechando zara que es maíz y están usando una herramienta que se llama herramienta. Bueno y en enero, cuando llovía, agarraban piedras y construían un pozo para guardar el agua. Cuando plantaban el maíz no había guerra y cuidaban los cultivos” (ver Figura 8). Esta pareja avanza en el despliegue de ideas relevantes sobre la agricultura de montaña y hace esfuerzos por especificarlas (la referencia a la denominación del maíz en quechua, la intención de nombrar la herramienta) más allá de algunas imprecisiones (no se trata de una escena de cosecha, sino de desmalezamiento).

Como en enero llueve, lxs alumnxs hacen mención al almacenamiento de agua e infieren, de manera errónea, que lxs agricultores construían el reservorio de agua en el momento en que se presentaban las lluvias. Es una inferencia interesante para retomar en clase y dar una explicación adicional sobre la construcción de las obras para el riego. Por otra parte, es un indicador contundente del trabajo intelectual de lxs alumnxs: están estableciendo relaciones entre ambos aspectos de los contenidos. Como la relación es errónea, es probable que no se haya explicitado en clase que las obras de riego se realizaban previamente y que su construcción demandaba tiempo. O que, en el momento en que se explicó, estxs alumnxs no lo hayan advertido.

Lxs chicxs refieren, finalmente, a una idea general –presentada en el texto que acompaña al calendario y seguramente retomada en el aula– relativa a que en los períodos de siembra y cosecha –las tareas agrícolas que demandan mayor trabajo– no se producían guerras en estas sociedades. Lxs alumnxs intentan desplegar la relación y escriben: “Cuando plantaban el maíz no había guerra y cuidaban los cultivos”.

Las escrituras analizadas (figuras 5, 6, 7 y 8) presentan numerosos indicadores del involucramiento de lxs alumnxs, de muy buenas aproximaciones a aspectos diversos de la agricultura andina y a las relaciones entre ellos, a su complejidad. Dan cuenta de una reconstrucción de los contenidos enseñados desde una perspectiva personal.

Este proceso supone imprecisiones y errores. Las producciones escritas de lxs estudiantes nos pueden ayudar a identificarlos, nos dan la oportunidad de indagar más acerca de cómo lxs chicxs están pensando y de intervenir para revisar las ideas, volver sobre los textos o los grabados, dar nuevas explicaciones y promover avances.

En los encuentros presenciales analizamos las producciones con lxs maestrxs y pensamos juntxs acerca de qué devoluciones centradas en los contenidos de ciencias sociales se podrían plantear a lxs estudiantes y con qué sentido, así como ensayamos alternativas para realizarlas. El análisis compartido de las producciones desde este punto de vista nos permitió revisar las devoluciones más habituales, centradas en aspectos formales de la escritura (ortografía y puntuación) o en su valoración, y explorar otras posibilidades para promover nuevas aproximaciones de lxs alumnxs a los contenidos enseñados.

Producciones escritas en cuadernos de clase

En el 3° año de la EP N° 28 “Clotilde Guillén de Rezzano” de Máximo Paz, una localidad pequeña cercana a Cañuelas, los chicxs escriben regularmente en sus cuadernos en relación con las distintas áreas. Es una escuela de jornada completa: “así que los tenía todo el día”, reflexiona Mónica Burtoboy –la maestra– en relación con los tiempos de enseñanza. El grupo cuenta con una maestra de apoyo, Ayelén Vallejos.

Al momento de nuestros encuentros, lxs alumnxs habían realizado cuatro producciones sobre la agricultura de los pueblos diaguitas vinculadas con: el sistema de riego (Originarios del norte: “Diaguitas”. Repaso), el calendario agrícola (“Conocimos el calendario diaguita dibujado por Guamán Poma de Ayala en 1615. ¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario?”), que incluye una profundización en el análisis de la actividad en uno de los meses del calendario (“Calendario diaguita. Dibujo el mes que me tocó y explico lo que vemos –trabajo en equipo–”) y los trabajos de cuidado de los cultivos (“Guardián de los cultivos” y “El espantapájaros”). Tres de las producciones combinan la escritura con el dibujo. En general, lxs alumnxs trabajan en pequeños grupos, aunque cada niñx escribe lo propio. Veamos de qué se trata.

Bajo el título “Originarios del Norte: “Diaguitas” (Repaso)”, lxs chicxs reproducen un esquema del sistema de riego que se trabajó en el pizarrón. En consecuencia, las producciones son muy similares: dibujo con rótulos de un reservorio de agua en lo alto de un cerro, terrazas de cultivo y canales de riego. El esquema es parte de un repaso que retoma un proyecto sobre los guaraníes realizado a principios de año y avanza sobre lo abordado hasta el momento acerca de la agricultura de montaña. Las producciones de lxs alumnxs tienen algunas variantes en la representación de los canales de riego o en los rótulos que parecen dar cuenta de aproximaciones personales al funcionamiento del sistema de cultivo y no de una simple copia (ver Figuras 9 y 10).

A continuación, los cuadernos presentan dos producciones sobre el calendario agrícola. En la primera, los grupitos trabajan con el calendario completo y, en la segunda, diferentes grupos focalizan en uno de los meses.

“Conocimos el calendario diaguita dibujado por Guamán Poma de Ayala en 1615. ¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario?”, es el título-consigna de la primera. Nos reencontramos aquí con un problema en los contenidos enseñados, antes señalado en el análisis de los afiches del primer grupo. En esta oportunidad, está instalado desde la consigna: la idea de que el calendario es una producción de los diaguitas, aunque –en este caso– aparecen como dato relevante el autor y el año de la producción de la fuente en base a la cual se elaboró. Esta contradicción pasó inadvertida.

La producción de lxs alumnxs se estructura a partir de la pregunta de la consigna y avanza en la descripción de tareas agrícolas representadas en diferentes grabados. Todas las escrituras remiten a la siembra y a la cosecha de los dos productos centrales de la agricultura andina: la papa y el maíz. Desarrollan especificaciones según el producto (plantan papas o plantan semillas, en el caso del maíz), así como incluyen diferentes modos de nombrar las tareas, más o menos técnicos (sembrar-plantar, cosechar-agarrar-sacar). Además, la mayoría de las producciones hace mención al riego y al acopio del maíz (aunque ninguno de los grupos usa este término, sino que aparece la idea de recolección para referirse a esta tarea). Algunas incluyen la preparación de la tierra para la siembra.

Todos los grupitos refieren al agradecimiento a la Pachamama, una ceremonia a la que dimos relevancia en la propuesta curricular en relación con la cosmovisión de los pueblos andinos. Ninguno se refiere a lxs agricultores, tampoco a las

herramientas ni a las llamadas *labores culturales* (cuidado de los cultivos), cuestiones que toman relevancia en las producciones siguientes de lxs alumnos. Seguramente estos aspectos de los contenidos también cobraron protagonismo en la enseñanza.

Señalamos imprecisiones en la definición de algunas tareas. Aparecen también errores en su identificación o en el tipo de producto (papa o maíz). Los errores, imprecisiones y omisiones son parte del proceso de aprendizaje, más aún en una primera aproximación a un objeto complejo: un calendario que condensa gran cantidad de información. Las escrituras nos ayudan a localizar aspectos a revisar en diálogo con la fuente: volver a observar, intercambiar con los demás y reelaborar las primeras ideas para avanzar un paso más. Como ya mencionamos, la escritura puede ser un apoyo para esa tarea.

Esta es la escritura de uno de los grupitos (ver Figura 11):

“Conocimos el calendario diaguita dibujado por Guamán Poma de Ayala en 1615.
¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario?
Anotaban cada cosa que hacían cada mes, como por ejemplo
En NOVIEMBRE regaban maíz, En DICIEMBRE movían la tierra para plantar semillas, En ENERO plantaban papas, En AGOSTO gracias a la Pachamama, En SEPTIEMBRE plantaban semillas, En MAYO cosechaban el maíz, En JUNIO cosechaban las papas, en JULIO recolectaban el maíz”.
(Las mayúsculas en la escritura de los meses son del autor/a).

En esta producción, como en las demás, lxs alumnxs responden a la pregunta haciendo mención a los meses y a las tareas correspondientes (en directa relación con la organización del calendario). Algunos grupitos arman una lista y otros un breve texto, como en este caso. Dos de las escrituras comienzan por el mes de enero (como el calendario que conocen), otras dos empiezan por noviembre (tal vez se trate de alumnxs que estaban trabajando juntxs) y luego siguen el “orden” dado por el calendario seleccionando los meses relativos a las tareas que deciden incluir y omitiendo el resto. Es decir, están tomando decisiones que responden a un criterio claro, asumiendo su autoría.

En la producción anterior (ver Figura 11), lxs alumnxs comienzan por una idea general (“Anotaban cada cosa que hacían cada mes”) y anuncian que lo que sigue son especificaciones de esa idea con valor de ejemplo, ya que toman solo algunos meses y no describen todas las tareas. La construcción de esta idea global –que resume en muy pocas palabras el contenido de la fuente analizada desde su propia perspectiva y estructura el texto– podría constituir una aproximación a la noción de *sistema* (la organización-secuenciación de las tareas, su necesidad para la producción). No es poca cosa...⁴

La siguiente producción (fragmento) también comienza con una idea general,⁵ muy similar a la anterior (ver Figura 12):

“Anotaban lo que hacían todos los meses, en enero plantaban papa y en mayo cultivaban maíz, en junio cosechaban el maíz, en julio recolectaban el maíz y en agosto agradecían a la Pachamama, en septiembre plantaban semillas, en noviembre regaban sus plantas y en diciembre movían la tierra para poder plantar.”

La producción de este segundo grupito presenta reconstrucciones pertinentes así como algunos errores e imprecisiones, como los que mencionamos antes: “en enero plantaban papa”, dicen lxs chicxs. El grabado representa una escena de mantenimiento de un campo de cultivo de maíz, una de las tareas en la que ningún grupo reparó y que, podemos pensar, tampoco fue focalizada desde la enseñanza en esta primera aproximación al calendario.⁶

Veamos cómo la segunda producción sobre el calendario que propuso la maestra generó nuevas oportunidades de profundizar los conocimientos sobre la agricultura

4. A pesar del “desliz” instalado desde la enseñanza respecto de la autoría de los grabados y la naturaleza de la fuente.

5. Otras dos producciones están organizadas en forma de lista y comienzan directamente por uno de los meses: “¿Qué anotaban los diaguitas en su calendario? En noviembre regan [sic] sus plantas...”

6. Es muy probable que esto responda a la sugerencia de comenzar a analizar el calendario por el cultivo de la papa y el maíz que hicimos en las orientaciones para docentes. Es un recorte posible que apunta a reducir la complejidad del objeto sin fragmentarlo. Luego propusimos otras miradas del calendario con nuevos focos de análisis.

de montaña. La propuesta es la siguiente: “Calendario diaguita. Dibujo el mes que me tocó y explico lo que vemos (trabajo en equipo)”. Las Figuras 13 y 14 (dibujo y texto) muestran una producción sobre el mes de enero de lxs mismxs autores de la escritura anterior (ver Figura 12). Veremos cómo, además de avanzar sobre otros aspectos, reelaboran la idea errónea sobre la actividad del mes que recién analizamos.

Este equipo hace un dibujo detallado del grabado de enero, el “mes que les tocó”: representan todos los elementos que Guamán Poma incluyó en la escena, lo que da muestras de la agudeza de sus observaciones y análisis. El foco en un mes y el pedido de redibujar la escena seguramente favorecieron el sostenimiento de la observación y los avances en la interpretación. Luego del dibujo, escriben (ver Figura 14):

“A nosotros nos tocó enero. Estuvimos observando y vimos las personas que tenía[n] las cosas en la mano. No sabíamos qué era y para nosotros era que estaba[n] moviendo la tierra para quitar los chuchos [yuyos]” (transcripción con ortografía regularizada).

La producción escrita nos da más elementos acerca del trabajo intelectual desplegado por este grupito (ver Figura 14). Como vemos, lxs alumnxs ajustan su interpretación de la escena correspondiente al mes de enero realizada en la producción anterior (donde habían escrito “en enero plantaban papa”, -ver Figura 12-) y reconstruyen una tarea agrícola vinculada con las labores culturales que no habían registrado hasta el momento. Dicen: “estaba[n] moviendo la tierra para quitar los chuchos (yuyos)”. Además, explicitan cómo llegaron a esa conclusión señalando que, al principio de su proceso de análisis, no sabían de qué se trataba: “Estuvimos observando y vimos las personas que tenía[n] las cosas en la mano. No sabíamos qué era y para nosotros era que estaba[n] moviendo la tierra para quitar los chuchos [yuyos]”.

Seguramente, la observación sostenida y el análisis compartido (que expresan en la primera persona del plural) y, muy probablemente, la ayuda de sus maestras les permitieron avanzar. Además, asumen y explicitan la autoría de su análisis (“para nosotros...”) y establecen una diferencia entre la realidad representada en el grabado y el conocimiento que construyen sobre ella. Son cuestiones que consideramos

centrales en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que intentamos comunicar en la producción curricular de la DPEP, en concordancia con conocimiento didáctico disponible⁷ (Aisenberg, Larramendy *et al.*, 2020; Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020).

Una última observación general sobre esta situación de escritura: son varios los grupos que avanzan en sus aproximaciones al sistema de cultivo andino en esta vuelta sobre el calendario a partir del nuevo foco de análisis propuesto por la maestra. Lxs alumnxs realizan dibujos precisos y ricos en detalles que dan cuenta de su interés y profundizan sus conocimientos: reconocen nuevas tareas agrícolas y hacen mención a lxs agricultorxs que las realizan y a las herramientas que emplean (en términos más o menos específicos). Son nuevos aprendizajes cimentados en los anteriores en el marco de un proyecto de enseñanza que sostiene un abordaje sistemático de los contenidos.

La cuarta producción que Mónica propone a su grupo se refiere al cuidado de los cultivos. Las escrituras muestran el análisis que lxs alumnxs elaboran de dos nuevos grabados de Guamán Poma (ver Figura 2) en los que el cronista comunica las tareas que los agricultores realizan para evitar el robo de mazorcas de maíz y para ahuyentar animales (principalmente aves).

Con los títulos “Guardián de los cultivos” y “El espantapájaros”, la maestra organiza una situación en la que, por grupitos, dibujan ambas escenas tomando como referencia la información provista por los grabados y el trabajo de análisis de las imágenes y epígrafes desarrollado previamente de manera colectiva. Mediante un sistema de referencias –con colores y números–, lxs alumnxs describen, infieren y explican cómo los agricultores protegen sus cultivos; qué herramientas o elementos utilizan y por qué; quiénes son los encargados de ahuyentar las aves y de prevenir los robos de maíz y cómo lo hacen.

7. Una contribución de la línea de investigaciones didácticas dirigida por Aisenberg y Lerner (2000-2023) y Aisenberg y Larramendy (desde 2023) que tomamos en cuenta en la producción curricular es la diferenciación de dos niveles de contenidos en las propuestas elaboradas por dicho equipo: los referidos a la temática en estudio y los vinculados con la problematización del conocimiento social e histórico acerca de la temática en cuestión. Son investigaciones sobre las relaciones entre enseñanza escolar y el aprendizaje de la historia desarrolladas de manera colaborativa con docentes de escuelas primarias y secundarias, que se desarrolla en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

Presentamos dos de estas producciones (ver Figuras 15, 16, 17 y 18).

GUARDIÁN DE LOS CULTIVOS

1. Los diaguitas encendían fuego junto a los cultivos para alumbrar, tener calor y cuidar que no les roben los cultivos.
2. La casa tenía suministros y agua para que no tuvieran hambre ni sed.
3. El guardián estaba sentado toda la noche ahí para que no se roben los cultivos.
4. El ladrón está agachado en los cultivos. Pero agachado para que no lo vea el guardián que está robando el ladrón.
5. La llama también está agachada para que no la vea el guardián. Y además está la llama ahí para llevar todo el peso y para irse más rápido.
6. La luna tiene cara porque es una luna llena. Además es uno de los dioses que tenían los diaguitas.
7. (Señalamiento de un grupo de pájaros sobre los cerros, sin descripción escrita). (Los colores empleados en la transcripción reproducen los empleados por lxs alumxns).

EL ESPANTAPÁJAROS

1. Los cascabeles servían para espantar a los pájaros.
2. También usaban un cuero y lo ataban a una piedra.
3. Los pájaros querían comer los cultivos de los diaguitas.
4. Mataban a zorros y se comían su carne y la cabeza se la dejan al espantapájaros.
5. El viejito está parado en la tierra porque no tenía que caminar mucho.
6. El espantapájaros es un viejo. Sabe porque los viejitos tienen más puntería.

En términos generales, las producciones (dibujos y escritura) ofrecen indicadores claros de un proceso de construcción de conocimiento marcado por un interés genuino de lxs alumxns en la temática, con los matices propios de la diversidad de cualquier grupo escolar y cuestiones a revisar, relacionar o profundizar. Dan cuenta de un trabajo compartido de observación de los grabados que se articula

con explicaciones de las docentes, de análisis exhaustivos, de producción de inferencias y justificaciones –más o menos ajustadas.

En el caso de la producción de las Figuras 15 y 16, el dibujo reproduce con fidelidad los diferentes elementos incluidos en el grabado por Guamán Poma (incluso las leyendas o la mitad del cuerpo de la llama) y las referencias ofrecen muchos indicadores de las muy buenas interpretaciones de la escena realizadas por sus autorxs. Por ejemplo, lxs niñxs de este grupito analizan el modo en que el campesino (a quién llaman *guardián*) vigila el campo de cultivo por la noche para evitar el robo de las mazorcas de maíz, las diferentes utilidades del fuego a cuyo lado está sentado y de la vivienda o refugio construido junto a la parcela. Analizan también la escena del robo que aparece en primer plano: enfatizan que el ladrón está agachado para evitar ser visto por el agricultor que está vigilando y –desde su perspectiva infantil– adjudican la misma actitud e intención a la llama que lo acompaña, aunque también infieren con pertinencia las razones de la presencia del animal –transportar la carga y hacer más rápida la huida.

En la producción de las Figuras 17 y 18, el dibujo de lxs alumnxs no reproduce las formas del cronista, pero representa claramente a los protagonistas de la escena, sus características y acciones: “los pájaros que querían comer los cultivos” y el agricultor encargado de ahuyentarlos (a quien llaman *espantapájaros*). Las referencias completan la descripción de los elementos utilizados para espantar a las aves y su sentido (cascabeles, cabeza y piel de zorro, honda). También del agricultor: es un “viejito” que “sabe porque los viejitos tienen más puntería”. En los grabados de Guamán Poma, quienes espantan a las aves, una tarea que requiere menor esfuerzo físico que otras, son siempre niños o ancianos. Por eso, vinculamos esta representación con la división del trabajo agrícola. Seguramente, la afirmación de lxs alumnxs tenga que ver con el análisis que proponemos en el material curricular acerca de las razones que sustentan esta división, aunque con otro sentido que aparentemente vincula la edad con los conocimientos que requiere la tarea. No tenemos elementos suficientes para avanzar en la interpretación.

Como podemos observar en el conjunto de las producciones de este 3º año, los sujetos sociales –lxs agricultorxs de las comunidades andinas– fueron cobrando

protagonismo en las reconstrucciones de lxs niñxs, así como lo hizo el análisis de los sentidos de las prácticas que desarrollan para producir alimentos.

Consideramos que el involucramiento de estos niñxs en la construcción de conocimiento es producto del proyecto desplegado por sus docentes y de los intercambios acontecidos en el aula. Los contenidos, las fuentes y las situaciones de análisis colectivo parecen haber interpelado a lxs alumnxs, haberles permitido imaginar y construir representaciones sobre aspectos de la vida de los pueblos diaguitas, interpretar prácticas sociales vinculadas con la agricultura y establecer relaciones con las intenciones de los sujetos, con sus conocimientos y con algunas características del ambiente andino.

También es producto de la enseñanza sistemática de las ciencias sociales sostenida a lo largo de todo el año. Al analizar juntas las producciones de sus alumnxs, Mónica nos contó que están habituaedx a trabajar en pequeños grupos y que, a esta altura del año (finalizando 3º), “ya estaban avanzados” en el trabajo de interpretación de imágenes. Dice Mónica:

A mí me resultó súper interesante los últimos años hacer los análisis de imágenes. Habíamos analizado mucho imágenes de la época colonial, las que venían en las sugerencias de Continuemos estudiando.⁸ Es increíble, cuando los chicos se acostumbran a analizar imágenes, las conclusiones que sacan. Además tenés que pescarlos... agarrás una punta, agarrás algo que dijeron e indagás, no los dejás... Y a los chicos creo que los ayudás a desarrollar un pensamiento más analítico. No sé... para mí es así. Y con resultados lindos.

Compartimos hasta aquí parte de esos resultados y coincidimos con la maestra: son lindos resultados.

8. “Vida cotidiana de diferentes grupos sociales en la Buenos Aires de principios de siglo XIX”. <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/vida-cotidiana-en-la-buenos-aires-de-principios-del-siglo-xix/>

La importancia del trabajo compartido con y entre docentes: algunas reflexiones

Los relatos y materiales que las maestras aportaron en los encuentros que compartimos dan cuenta de su apropiación de las propuestas curriculares de la DPEP, de la construcción de proyectos de enseñanza que responden a criterios propios que se articulan con el contexto en el que enseñan. Lxs docentes toman lo que consideran pertinente, lo resignifican o incorporan otros aportes en función de sus finalidades, de su grupo de alumnxs, del recorrido temático que vienen realizando, de su modalidad de trabajo en el área o del tiempo disponible. En los casos aquí analizados –y en otros comentados en los encuentros– tomaron la idea de trabajar con el calendario agrícola para enseñar sobre los pueblos diaguitas. Esta fuente resultó atractiva para lxs maestrxs y muy potente en el trabajo con lxs estudiantes: las escrituras y dibujos de lxs chicxs dan cuenta de muy buenas aproximaciones a características relevantes de la agricultura de montaña en diálogo con el material que construimos a partir de los grabados de Guamán Poma.

Analizamos producciones escritas intermedias o de trabajo (Aisenberg, 2012) de diferentes grupos que las respectivas maestras las acercaron a los encuentros. El análisis muestra con creces la función de estas escrituras en la explicitación de las ideas de lxs alumnxs sobre la agricultura de los pueblos andinos y su organización, en la sistematización de los contenidos trabajados en instancias colectivas de lectura e interpretación de imágenes, en la reelaboración de ideas sobre aspectos de los contenidos que se revisitan en el abordaje sostenido de un tema desde diferentes fuentes o focos de estudio. En definitiva, del carácter epistémico de la escritura (Lerner y Larramendy, 2023; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Aisenberg y Lerner, 2008).

La propuesta de dibujar, articulada con la escritura que promovieron algunxs docentes, parece haber favorecido el análisis de los grabados por parte de lxs alumnxs. Sus dibujos presentan muchos indicadores de una observación aguda que, en diálogo con los análisis colectivos guiados por lxs docentes, las interacciones con sus compañerxs y la escritura, les permiten advertir detalles, ajustar o enriquecer interpretaciones, avanzar en sus aprendizajes.

Los análisis efectuados muestran indicadores de construcción de conocimiento social significativo producido en el desarrollo de proyectos de enseñanza que despliegan un tema de manera sistemática a través de diferentes fuentes primarias y secundarias, con espacios genuinos de producción de lxs estudiantes y una intervención docente centrada en los contenidos y en diálogo con las ideas de lxs alumnxs.

Estos análisis realizados de manera compartida con los docentes en los encuentros –y continuados por el equipo curricular con nuevos intercambios con las maestras cuyo trabajo presentamos en este artículo– nos permiten validar, al menos provisoriamente, algunas hipótesis de trabajo que sustentan la producción de materiales para el primer ciclo. Acercarnos a lo sucedido en las aulas y a las perspectivas de lxs docentes también nos da elementos insustituibles para revisar diferentes aspectos de las propuestas, introducir modificaciones, ajustar criterios para mejorarlas.

Por otra parte, compartir entre docentes el análisis de los contenidos del área contribuye a problematizarlos, a advertir sus diferentes aspectos y su complejidad, a explicitar sus relaciones con los propósitos educativos. Pensar juntxs acerca de la enseñanza y sus relaciones con los aprendizajes de lxs alumnxs favorece la validación de recortes de contenidos, proyectos de enseñanza, materiales y prácticas desplegadas en el aula; la construcción de fundamentos de manera compartida; la explicitación de criterios para el desarrollo de un trabajo sistemático en el área.

Analizar entre docentes lo producido en el aula y, en particular, las producciones de lxs estudiantes genera la oportunidad de intercambiar acerca de cómo funcionaron las situaciones propuestas y cómo intervenir para promover nuevos avances en la construcción de conocimientos sociales relevantes. Los dibujos y las escrituras de lxs chicxs otorgan pistas acerca de cómo se están apropiando de los contenidos enseñados y su análisis permite pensar intervenciones para favorecer nuevas aproximaciones en diálogo con esas reconstrucciones.

El trabajo compartido entre docentes dentro del aula⁹ y fuera de ella es un apoyo indispensable y una condición fundamental para transformar tradiciones escolares,

9. Recordamos que dos de los grupos cuyas producciones analizamos contaban con maestra de apoyo.

para afrontar la complejidad de la enseñanza de las ciencias sociales, profundizar su presencia en las aulas del primer ciclo y promover el aprendizaje de todxs lxs alumnxs.

También es un derecho, como plantea Delia Lerner. Compartimos, para cerrar, sus reflexiones:

Enseñar es una tarea de alta complejidad, que supone tanto dominar los contenidos como comprender los procesos de apropiación desarrollados por los sujetos y generar las condiciones didácticas que hacen posible engarzar la enseñanza con el aprendizaje. La enseñanza exige tanto previsión como reflexión sobre lo realizado, requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimientos. Entonces, para enseñar, los docentes tenemos la necesidad y, sobre todo, el *derecho* de reflexionar sobre el aprendizaje de nuestros alumnos, de discutir con nuestras compañeras sobre los problemas que detectamos, sobre los materiales bibliográficos que hayamos consultado, sobre las ideas que cada uno sostiene... En suma, tenemos derecho a trabajar con otros y a posicionarnos como *sujetos productores de conocimiento* y no solo como ejecutores (Lerner, 2017, pp. 143; el resaltado es de la autora).

Pensamos que el análisis presentado ratifica los aportes del trabajo compartido y la importancia de profundizar este camino.

Referencias

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, (16), 99-105. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a05>
- Aisenberg, B., Larramendy, A., Azurmendi, E., Finocchietto, L., Lewkowicz, M., Muñoz, M., Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (19).

- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, año 29, (3), 24-43. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf/view?searchterm=aisenberg+y+lerner
- Aisenberg, B., Lerner, D., Azparren, M., Conde, J. M., Finocchietto, L., Larramendy, A., Lewkowicz, M., Murujosa, A. y Torres, M. (2020). *La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica*. Colección Cuadernos del IICE, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-esp%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza>
- Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, DGCyE (2023). *Los Pueblos Diaguitas*. Continuemos educando. <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/los-pueblos-diaguitas/>
- Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, DGCyE (2023). *Los Pueblos Diaguitas. Fichas*. Continuemos educando. <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/los-pueblos-diaguitas-fichas/>
- Lerner, D. (2017). *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes*. UNIPE: Editorial Universitaria-Sindicado Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/leer-para-aprender-historia-detail>
- Lerner, D. y Larramendy, A. (con la colaboración de Jakubowicz, J.) (2023). Escribir y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5), 29-64. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/7>
- Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K. (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jacob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.

Recepción: 05/02/2025

Aceptación: 15/04/2025

Anexo

Figura 1

Calendario agrícola de los pueblos andinos elaborado a partir de grabados de Guamán Poma de Ayala (1615).



Figura 2

Cuidado de los cultivos: ahuyentar aves y vigilar para evitar robos. Selección de grabados de Guamán Poma de Ayala. Primer nueva crónica y buen gobierno (1615).



Figura 3

Afiche "Agricultores de montaña".

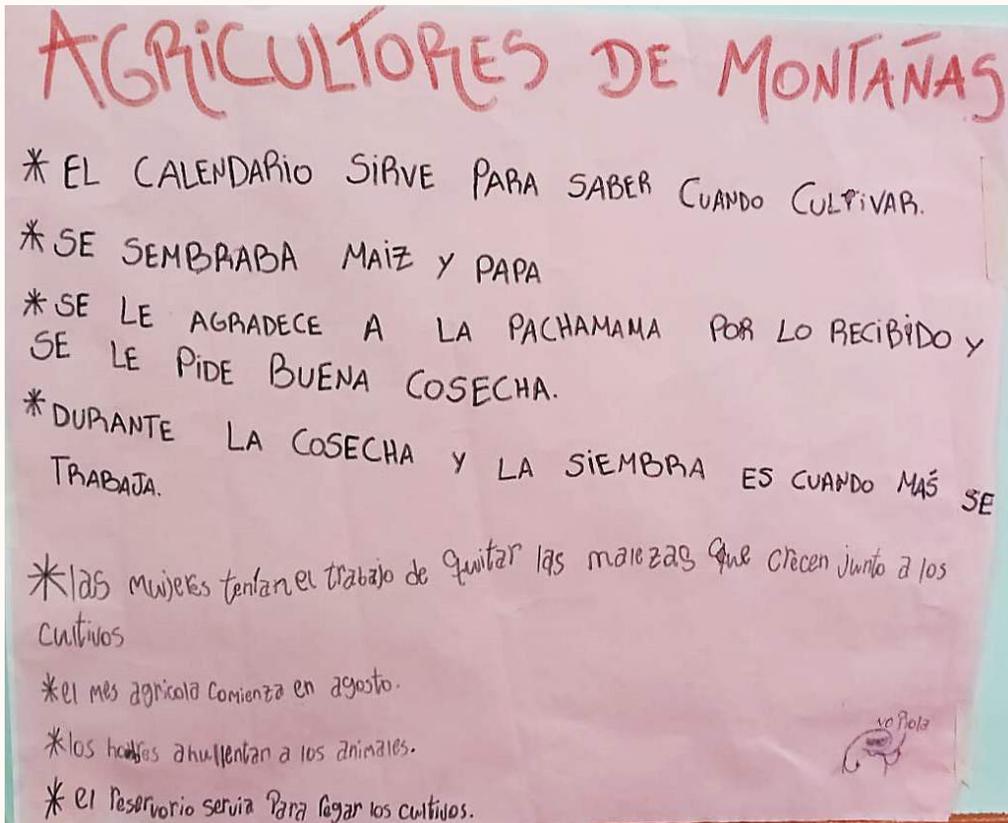


Figura 4

“Calendario diaguita”, elaboración colectiva.



Figura 5

Producción sobre el mes de junio.

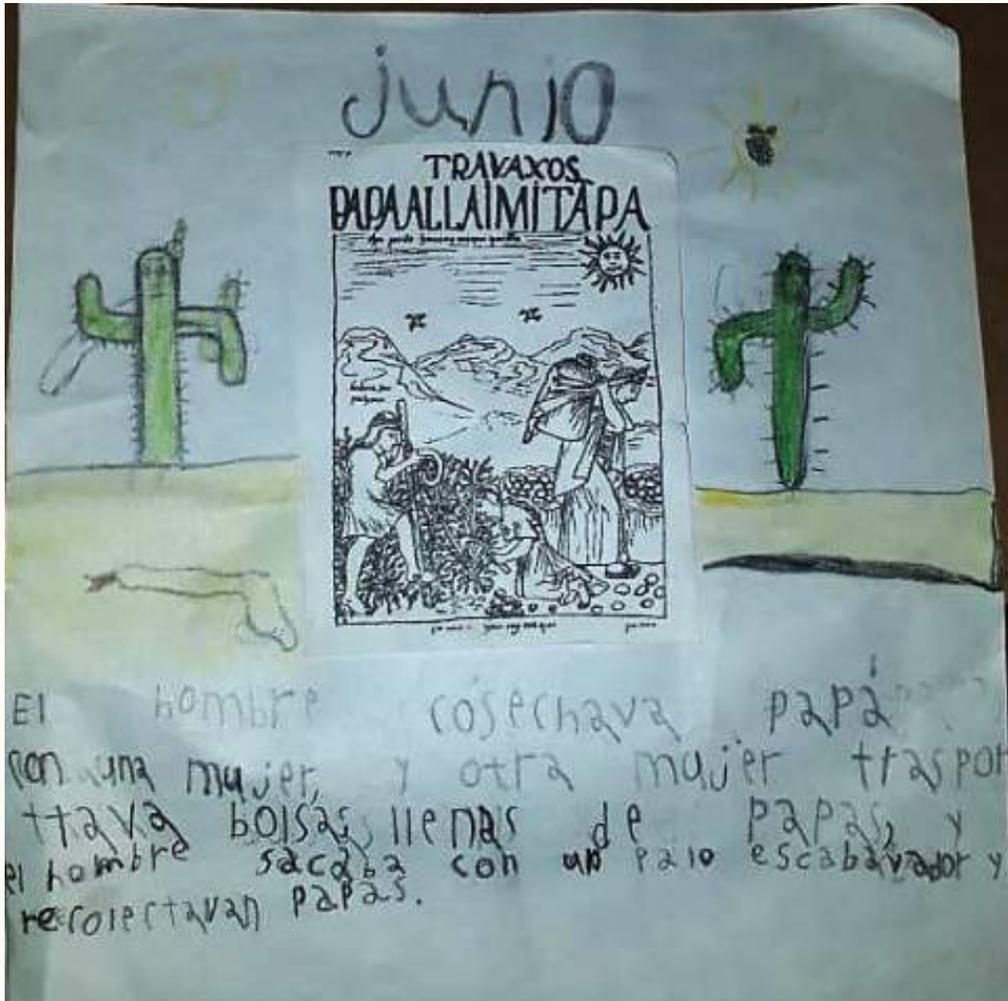


Figura 6

Producción sobre el mes de julio.

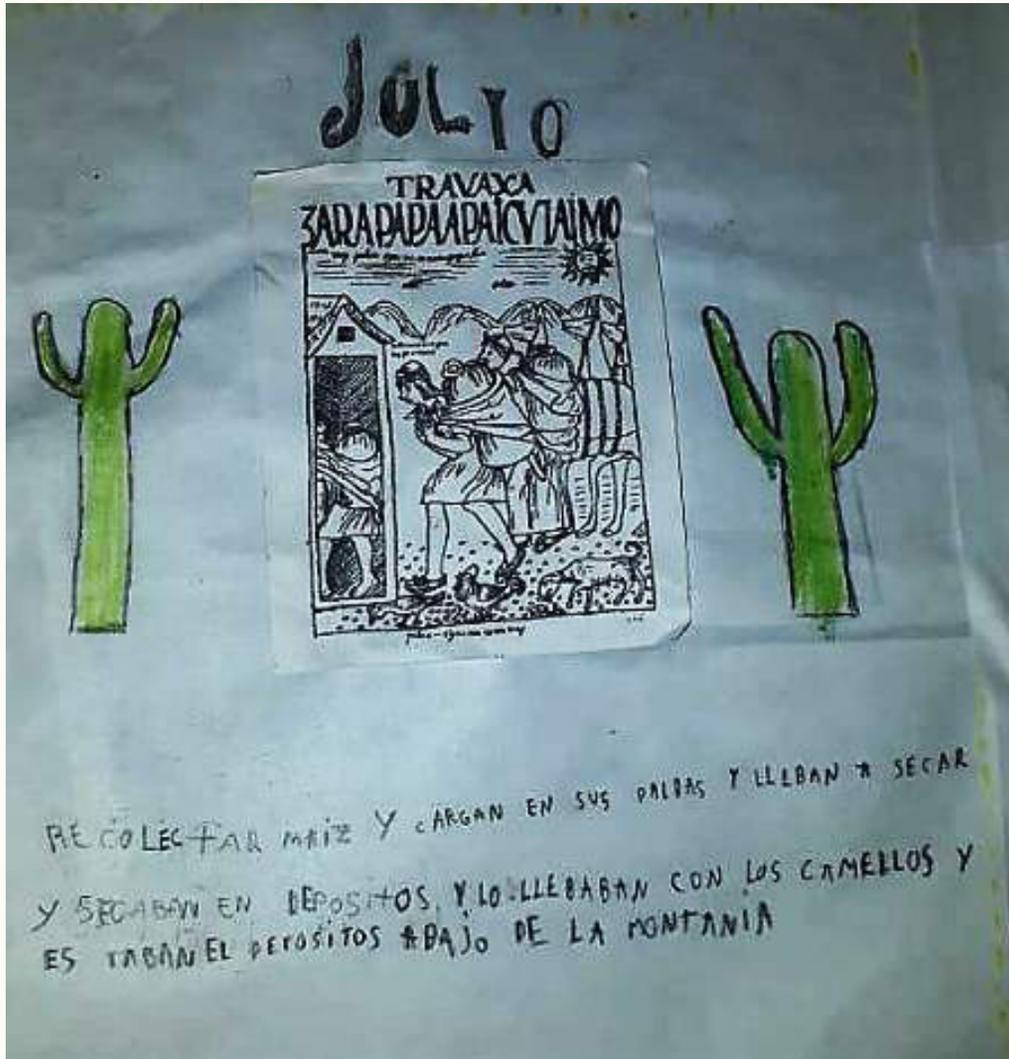


Figura 7

Producción sobre el mes de febrero.

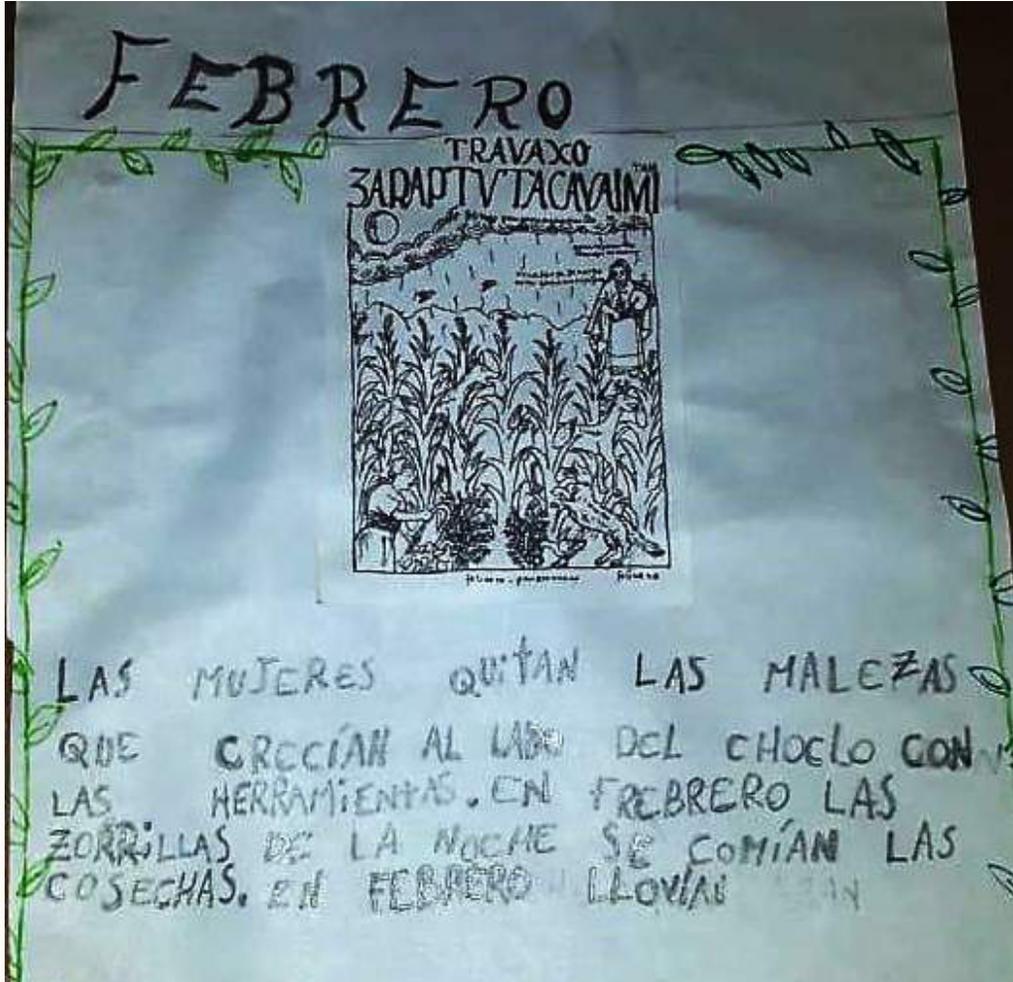


Figura 8

Producción sobre el mes de enero.

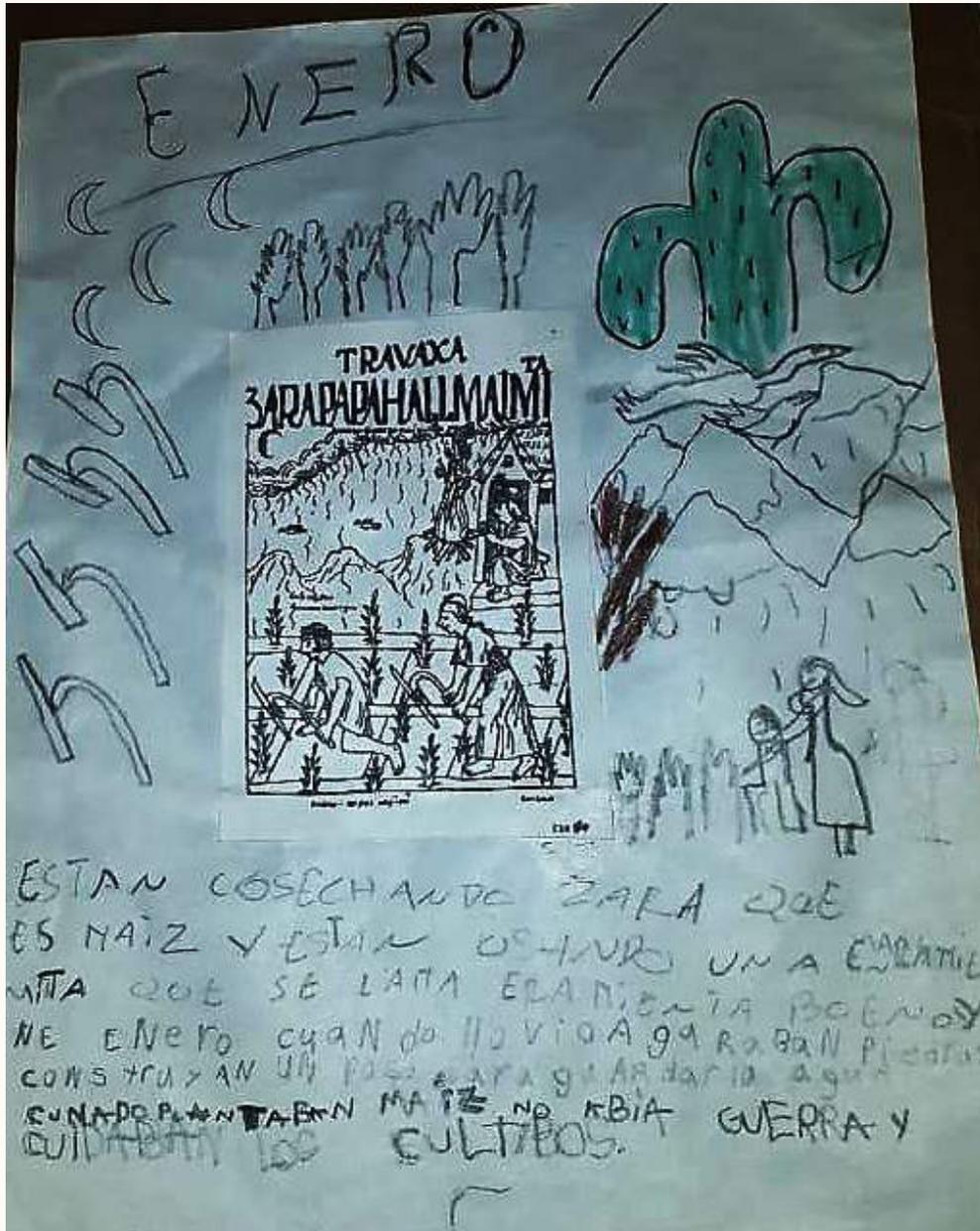


Figura 9

Rótulos del esquema: piletón/terrazas/canal de agua.

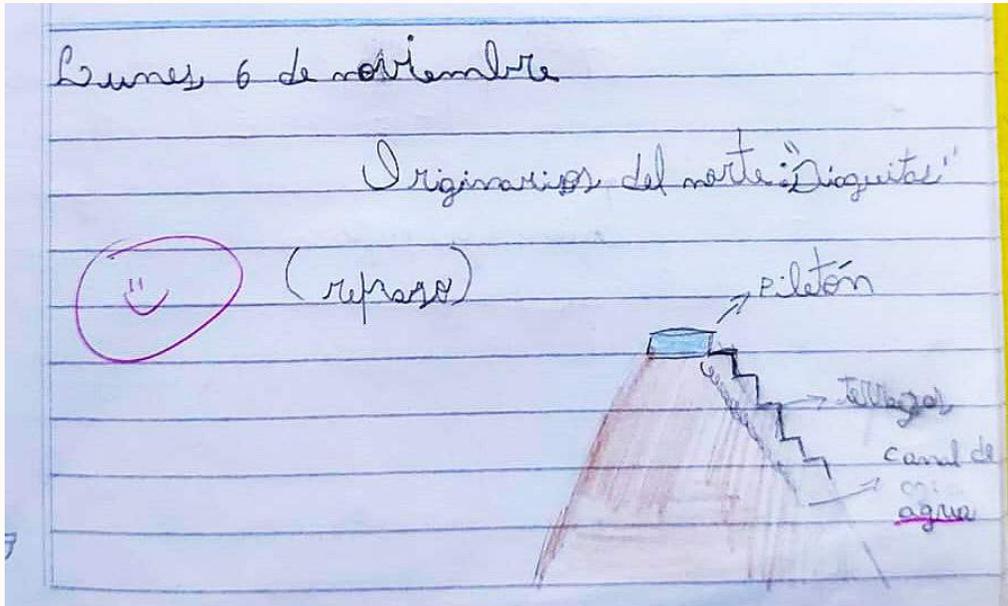


Figura 10

Rótulos del esquema: piletón/escalones o terraza/canal de riego.



Figura 11

Análisis del calendario agrícola.

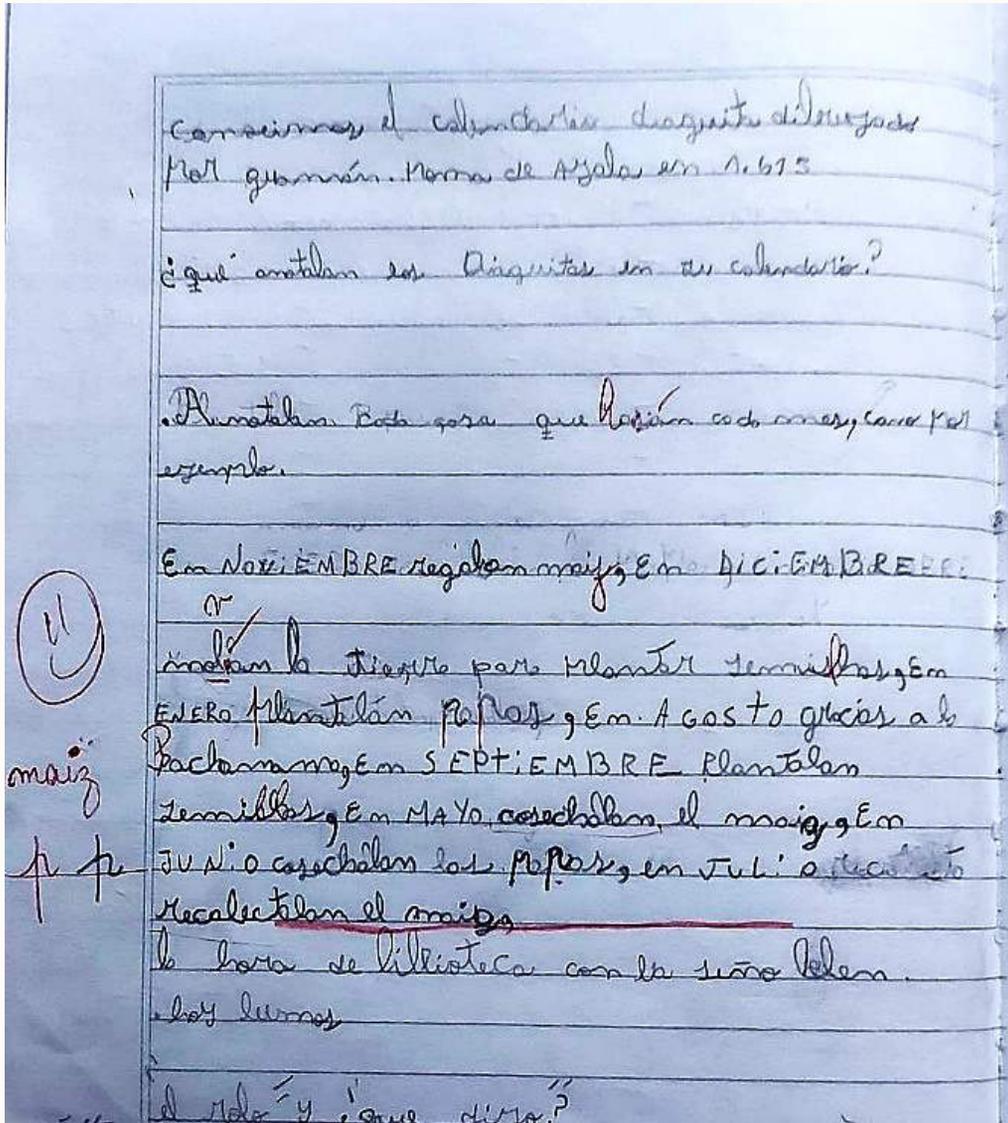


Figura 12

Análisis del calendario agrícola (fragmento).

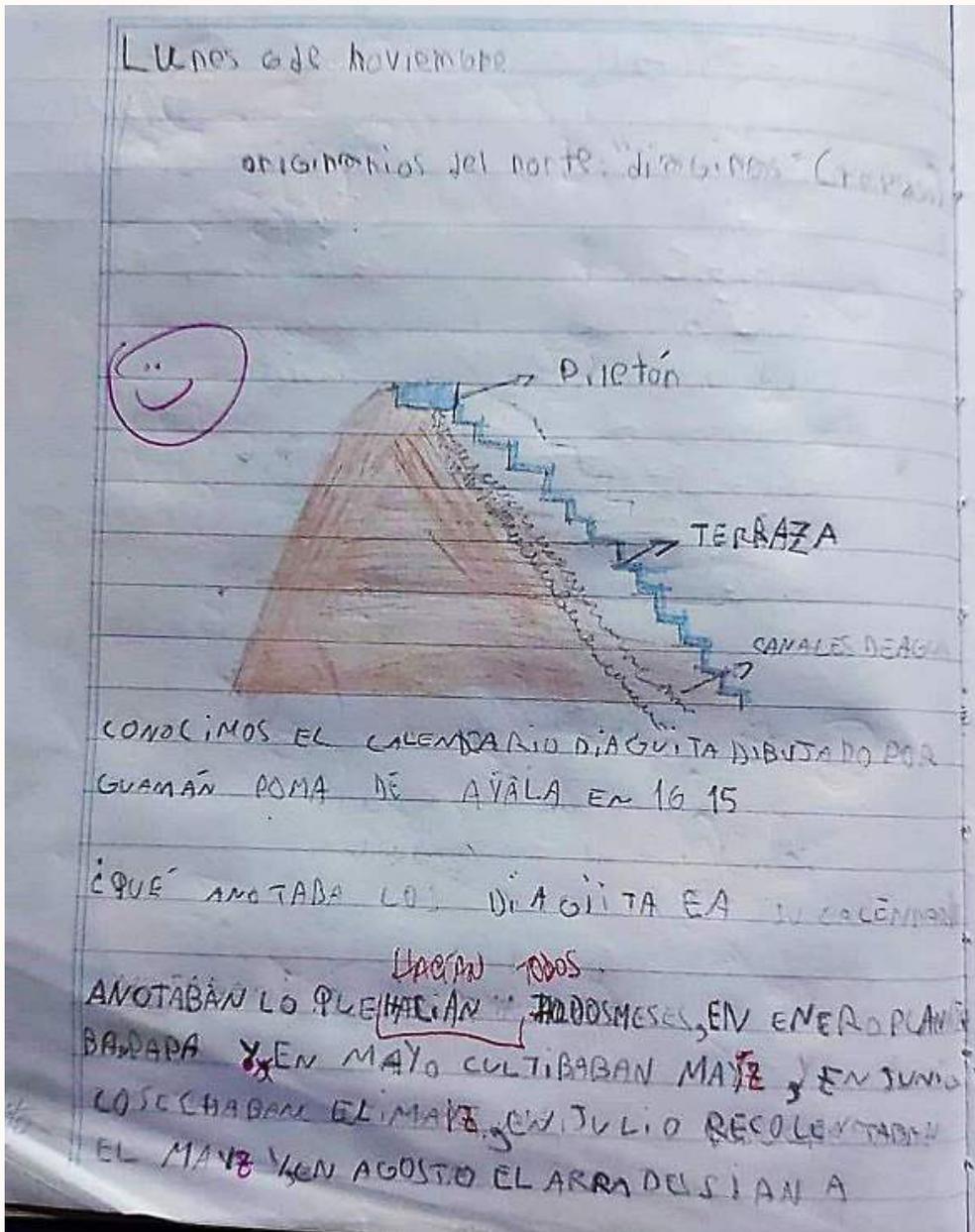


Figura 13

Dibujo del mes de enero del calendario agrícola.



Figura 14

Texto que complementa el dibujo de la Figura 13.

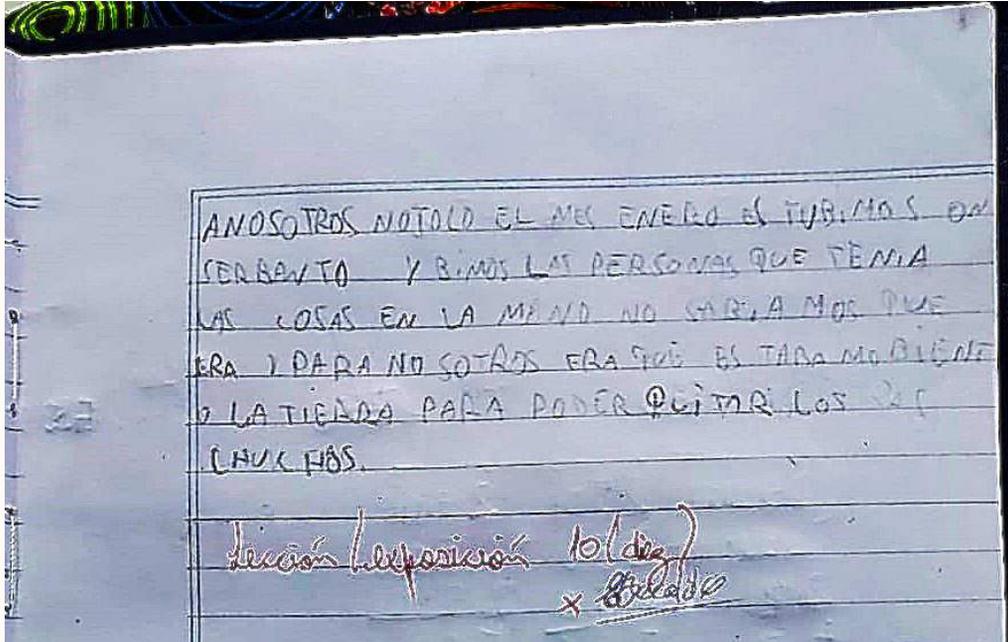


Figura 15

Guardián de los cultivos: dibujo.

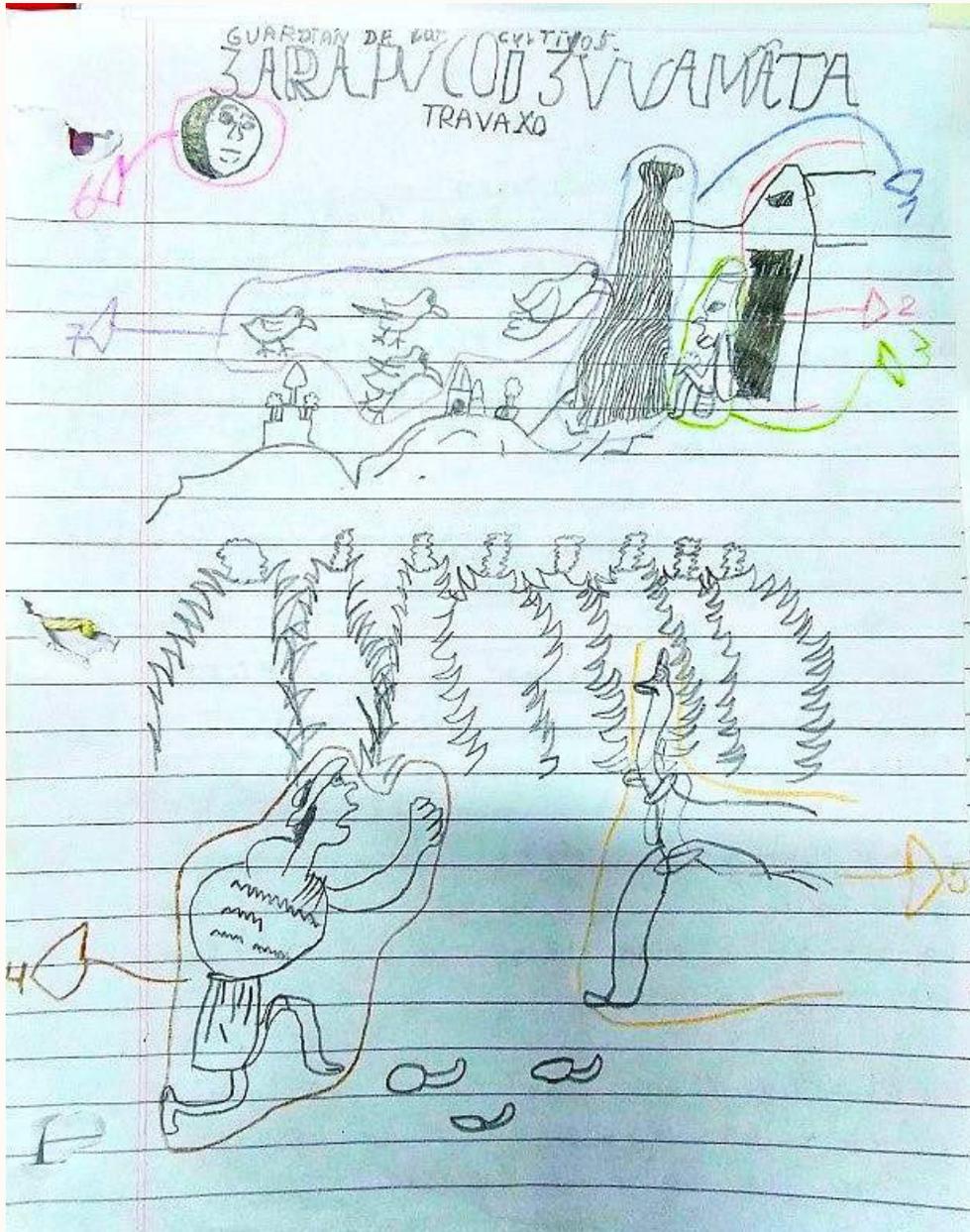


Figura 16

Guardián de los cultivos: escritura.

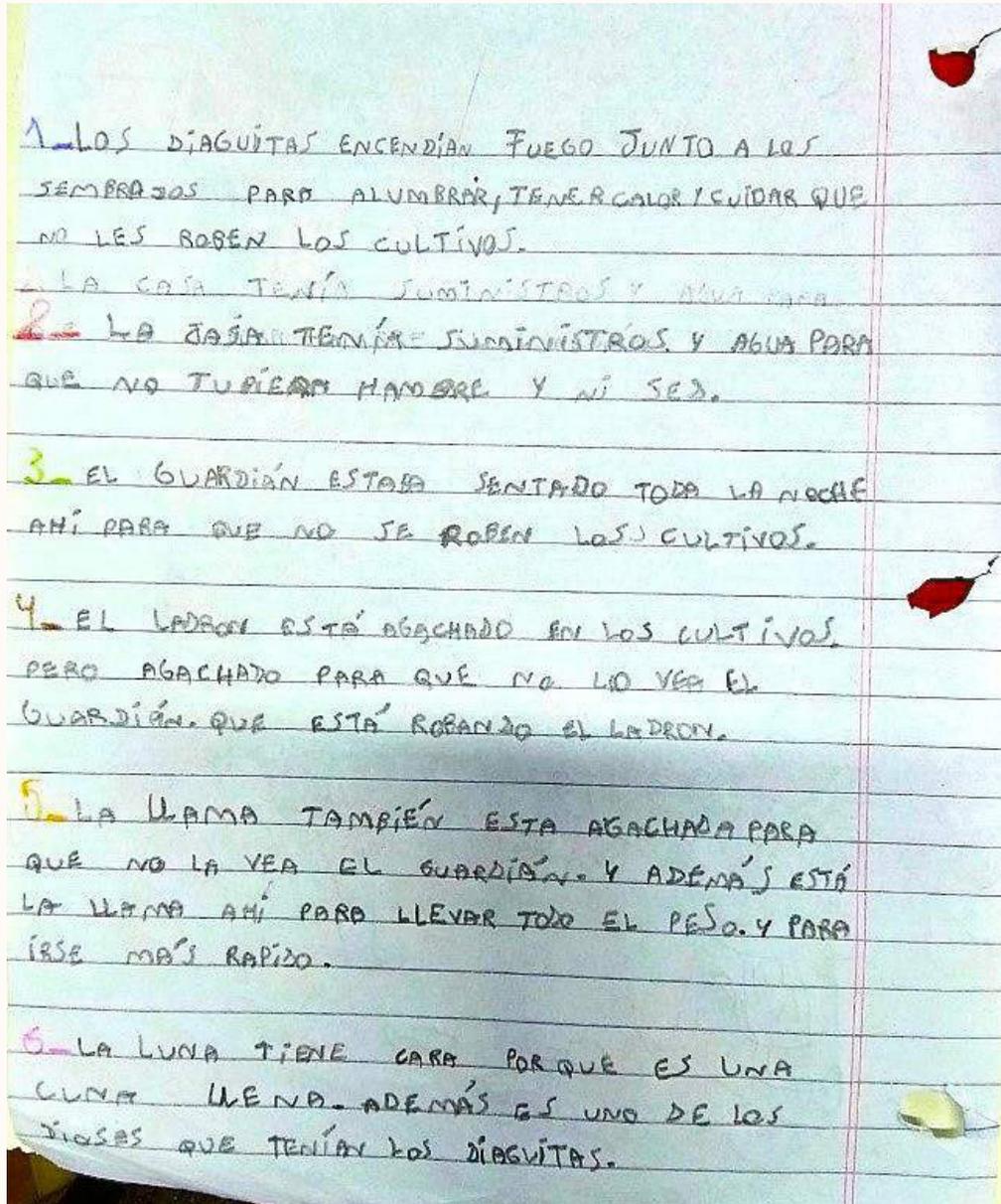


Figura 17

El espantapájaros: dibujo.

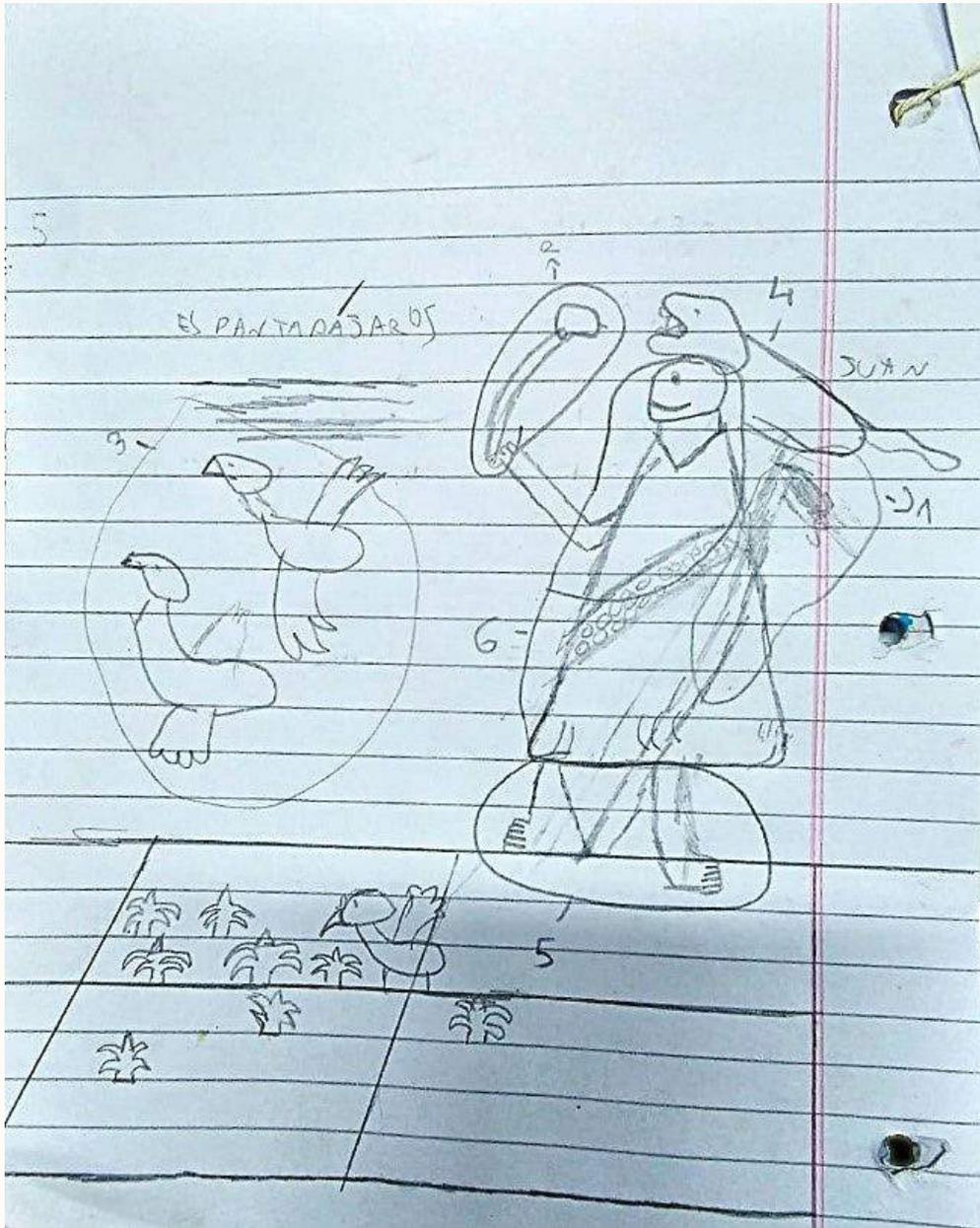
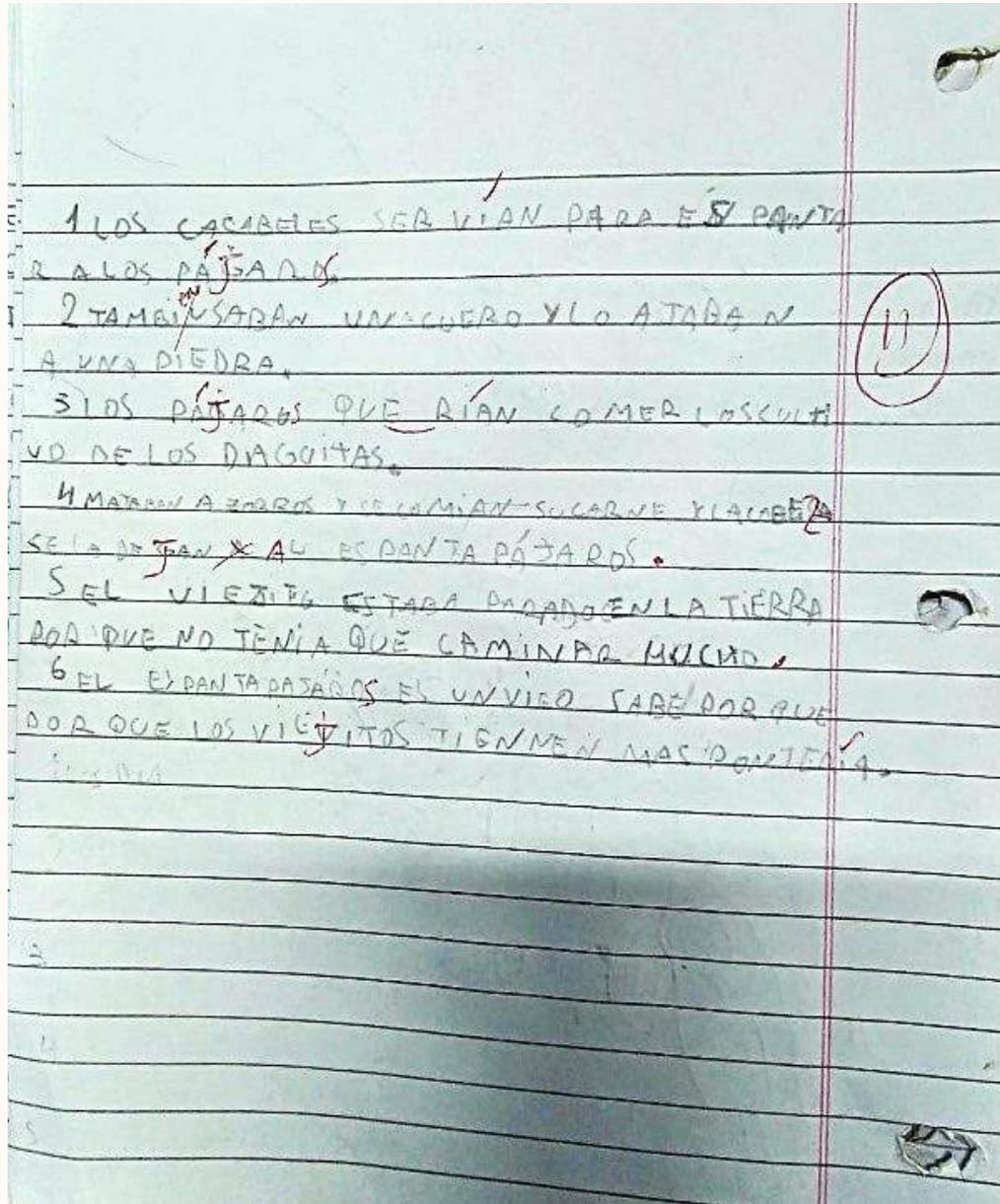


Figura 18

El espantapájaros: escritura.



Grupo Lunes*,**

La investigación colaborativa del Grupo Lunes. El rol de las producciones de los estudiantes en las diferentes etapas de nuestro trabajo

Resumen

Este es un escrito producido por el colectivo de docentes Grupo Lunes, grupo de investigación colaborativa. En este artículo reflexionamos sobre nuestros modos de trabajar, los problemas que enfrentamos y la manera en que construimos colectivamente conocimiento matemático-didáctico. Nos detendremos especialmente en analizar el rol que juegan las producciones de los estudiantes en las diferentes etapas de nuestro trabajo: durante la implementación, análisis y revisión de la secuencia; en el diseño y desarrollo de talleres destinados a docentes; y en la elaboración de un documento para comunicar nuestra propuesta y las experiencias durante las implementaciones.

Palabras Clave

Grupo colaborativo • enseñanza de la matemática • producciones de estudiantes

Grupo Lunes' Collaborative Research. The role of students' productions in the different stages of our work

* Los integrantes del Grupo Lunes, autores de este artículo, son: Laura Acosta, Marina Andrés, Valeria Borsani, Juan Brunati, Verónica Cambriglia, Enrique Di Rico, Fabiana Hortas, Nicolas Igolnikov, Juan Pablo Luna, Mariana Matovich, Cecilia Pineda y Carmen Sessa.

** Pertenencias institucionales: UNIPE, CABA, Argentina; Universidad Nacional General Sarmiento, Los Polvorines (Provincia de Buenos Aires), Argentina; Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina.

Abstract

This is a paper produced by the collective of teachers Grupo Lunes, a collaborative research group. In this article we reflect on our ways of working, the problems we face, and how we collectively construct mathematical-didactic knowledge. We will especially analyze the role that students' productions play in the different stages of our work: during the implementation, analysis and revision of the sequence; in the design and development of workshops for teachers; and in the elaboration of a document to communicate our proposal and the experiences during the implementations.

Keywords

Collaborative group • mathematics education • Students' productions

Introducción

Conformamos un grupo, Grupo Lunes, que reúne a profesores de matemática de escuela secundaria y docentes e investigadores universitarios con el propósito de pensar en conjunto la enseñanza de la Matemática. Los orígenes de nuestro grupo se remontan al año 2008 y, desde el 2012, a partir del vínculo de algunos de sus integrantes con la UNIPE, el trabajo del Grupo Lunes se encuadra en proyectos de investigación de esta institución.

En este artículo, reflexionamos sobre nuestros modos de trabajar, los problemas que enfrentamos y la manera en que construimos colectivamente conocimiento matemático-didáctico. Nos interesa especialmente detenernos en el papel que juegan las producciones de los estudiantes en las diferentes etapas de nuestro trabajo.

En el apartado 1 damos cuenta de algunas ideas de autores que, desde diferentes miradas, han conceptualizado rasgos característicos del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. Nos interesa ubicarnos en relación con las dimensiones y categorías que ellos presentan.

En el apartado 2, nos detenemos en la conformación del Grupo Lunes e intentamos una caracterización de nuestro trabajo durante los inicios de cada proyecto

de investigación: los estudios previos (2.1.) y la primera etapa del proceso de planificación (2.2.).

En el apartado 3 presentamos una reflexión sobre el papel de las producciones de los estudiantes en las siguientes etapas del trabajo: durante la implementación, análisis y reelaboración de la secuencia (3.1.); en el diseño y desarrollo de talleres destinados a profesores que no integran el grupo (3.2.) y, por último, en la elaboración de un documento para comunicar nuestra propuesta y las experiencias durante las implementaciones (3.3.).

Finalmente, en el apartado 4, agregamos algunas reflexiones y preguntas.

1. Las conceptualizaciones en torno al trabajo conjunto de docentes e investigadores

La transformación de las prácticas, y por lo tanto de las culturas, hacia su mejora, solo puede hacerse en función de los objetivos determinados por los propios practicantes, según su conocimiento práctico de la práctica (Sensevy, en Broitman, 2022)

En este apartado nos ocuparemos de presentar aportes de diferentes autores que han conceptualizado y llevado adelante modalidades de trabajo que involucran a docentes e investigadores con el propósito común de producir conocimiento en torno a determinadas problemáticas didácticas. Nos interesa explicitar las denominaciones con las que ellos caracterizan las diferentes modalidades de trabajo, el rol de docentes e investigadores en cada una de estas y las problemáticas que son objeto de investigación. Esta búsqueda de propósitos comunes entre investigadores y docentes, así como el reconocimiento de la viabilidad de una dinámica conjunta de trabajo, ha ido progresivamente ganando espacio y adhesión dentro del campo de la didáctica de la matemática.

Es innegable el carácter fundacional y, asimismo, vigente de la Ingeniería Didáctica (Artigue, 1995). Concebida como la metodología de investigación inherente a la Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau, 1986, 1997), ha permitido elaborar conocimiento didáctico a partir del diseño de propuestas de enseñanza,

en un proceso que involucra cuatro fases características: análisis preliminares, concepción y análisis *a priori* de situaciones didácticas, experimentación y análisis *a posteriori*. En sus inicios, los investigadores proponían a un docente que implementara la propuesta que habían elaborado, en un ambiente controlado y diseñado a tal fin. Los investigadores se ocupaban del registro y posterior análisis de lo observado. Esta metodología puede encuadrarse en un tipo más amplio de investigación, conocida en el mundo anglosajón como Investigación Basada en Diseño (Baumgartner *et al.*, 2003).

La Ingeniería Didáctica ganó pregnancia en el ámbito de la Didáctica de la Matemática, y fueron apareciendo algunas dificultades, particularmente en lo que compete a su reproducibilidad (Artigue, 2011a) y a su difusión. ¿Cuál sería la validez y pertinencia de diseños producidos y analizados por actores externos a las tensiones institucionales de los docentes, diseños elaborados en entornos altamente controlados, al intentar llevarlos a entornos de enseñanza ordinaria?¹

Y, a su vez, ¿cuáles serían las limitaciones en la apropiación de un docente, ajeno al proceso de producción de los diseños, de las intenciones didácticas de estos para implementarlos?

Perrin-Glorian (2011) acuña el concepto de *ingenierías de segunda generación*, para denominar una primera respuesta a estas cuestiones. Estas ingenierías tienen como objetivo “la producción de recursos para la enseñanza ordinaria, y el estudio del impacto que pueden tener las investigaciones didácticas en esta enseñanza” (Perrin-Glorian, 2019, p. 66). En estas ingenierías, se identifican dos fases íntimamente relacionadas entre sí: la primera, donde se produce un primer diseño de la ingeniería; y la segunda, donde se estudia su adaptabilidad, mediante una “negociación” que involucra a los docentes que no participaron de su elaboración, y se incluyen los cambios como un objeto de estudio en sí mismo (Artigue, 2011b p. 230). En efecto, la segunda fase exige tener en cuenta las prácticas ordinarias y, por tanto, abordar la cuestión de otra manera: hay que pasar de la idea de transmisión –que

1. Empleamos la expresión *entorno de enseñanza ordinaria*, a la usanza de Perrin-Glorian (2011), para referirnos de manera genérica a una clase cualquiera en el sistema educativo.

plantea el problema de arriba hacia abajo, de la investigación a la enseñanza– a una idea de adaptación mucho más dialéctica en relación con las prácticas ordinarias (Perrin-Glorian, 2011, p. 67).

La valoración del conocimiento de los docentes y la potencialidad de la interacción entre docentes e investigadores en una relación de mayor simetría fueron progresivamente incorporándose en nuevas modalidades de investigación. Más recientemente, Perrin-Glorian (2019) identifica que el movimiento hacia la producción de recursos para la enseñanza supone una transformación de los roles tanto de investigadores como de profesores, adquiriendo una mayor complementariedad en el seno de la colaboración.

En su trabajo, la autora compara tres ingenierías didácticas de segunda generación: la Ingeniería Colaborativa de Derouet, la Ingeniería Didáctica para el Desarrollo y la Formación (IDD) y la Ingeniería Cooperativa de Sensevy.

La primera involucra el trabajo de un investigador con un docente, mientras que en las dos últimas se diseñan dispositivos de trabajo más amplios en los que participan una cantidad mayor de investigadores y docentes. En el caso de la IDD, orientada no solo a la difusión de las ingenierías sino a su relación con la formación docente, se organiza según dos niveles de trabajo: el del grupo restringido, donde formadores de docentes e investigadores realizan los análisis preliminares y diseñan la ingeniería, y un segundo nivel, el grupo ampliado, donde participan también los docentes que llevan la propuesta al aula con la libertad necesaria para tomar decisiones no preestablecidas en el diseño. Estos dos niveles del dispositivo se conciben en diálogo permanente.

Sensevy *et al.* (2013) presentan la Ingeniería Cooperativa como una forma particular de Investigación Basada en Diseño, en el que un colectivo de docentes e investigadores diseña, implementa y analiza de manera iterada una propuesta de enseñanza para un contenido determinado. Se trata de un diseño fundamentado en la propia práctica, en el que docentes e investigadores elaboran sus propuestas de manera conjunta, dado el interés compartido en abordar alguna problemática de la práctica educativa.

A partir de lo que el autor denomina *Principio de Simetría*, no se niegan las “diferencias prácticas o epistémicas entre los distintos agentes” (p. 1.033) sino

que se realiza la potencia de la diversidad de aportes en el trabajo colectivo, habilitando a todes a compartir su conocimiento y comprometerse con la investigación, sin un sesgo jerárquico entre ellos (Sensevy *et al.*, 2013). De esta manera, según el autor, se posibilita desactivar un dualismo inherente a la cultura occidental que establece jerarquías –en particular– entre investigadores y docentes, posicionándolos como pensadores y teóricos a los primeros, mientras que deja para los segundos un rol relacionado con la ejecución de las prácticas. En esta división del trabajo, la investigación educativa tenía que ser investigación aplicada, y los docentes debían ser los que aplicaban los resultados científicos a su práctica. A través del Principio de Simetría, Sensevy *et al.* (2013) promueve la necesidad de que “cada agente [...] proponga al colectivo [...] lo que ‘ve’ y lo que ‘sabe’ desde su posición, un punto de vista irreductible a cualquier otro” (p. 1.033). De este modo, docentes e investigadores “comparten una postura ingenieril, es decir, formas teóricas y concretas de responder a un problema de la práctica docente” (p. 1.033).

La Ingeniería Cooperativa tiene una estructura iterativa que implica la revisión de los diseños propuestos *a posteriori* de cada experimentación, de manera de que se ajustan cada vez más a las prácticas. Esta estructura iterativa se apoya en la recolección de materiales de aula que permiten la revisión de las propuestas y el análisis de los resultados de la implementación; es por esto que, para este enfoque, se vuelve necesaria una instrumentación que consiste en el registro de las prácticas tanto en papel como en video. Las secuencias de la Ingeniería Cooperativa de Sensevy son largas, de –al menos– un año de duración y varios años de proceso de análisis para el grupo.

Nos han resultado también de interés las reflexiones de Fiorentini (2004), quien establece diferencias y relaciones entre trabajo colaborativo, trabajo cooperativo y trabajo colectivo, investigación-acción e investigación colaborativa, de acuerdo con la concepción y la organización del trabajo que caracteriza a cada una de estas modalidades, plasmándolo en el esquema de la Figura 1.

Fiorentini (2004), apoyado en el análisis etimológico de Boavida y da Ponte (2002) –quienes entienden que CO-operar se vincula con operar/ejecutar/hacer funcionar con otros mientras que CO-laborar se refiere a trabajar/producir con otros–, considera

Figura 1. Diferentes modalidades o sentidos del trabajo colectivo según Fiorentini.



que el trabajo denominado *cooperativo*² se lleva a cabo dentro de un grupo que cuenta con un líder o responsable de las decisiones, y por tanto no puede definirse como *colaborativo*. Si bien se realizan acciones conjuntas y de común acuerdo, los participantes no ejercen autonomía ni poder de decisión sobre las acciones. De acuerdo con esta caracterización, la modalidad de trabajo cooperativa no implica necesariamente la cohesión del grupo y podría llevar a la formación de subgrupos (balcanización) que impidan o entorpezcan la participación conjunta de todos los integrantes. No obstante, el carácter colaborativo podría alcanzarse con el transcurrir del tiempo, a medida que sus integrantes se conozcan, produzcan conocimiento y adquieran autonomía para hacer valer sus ideas (Boavida y da Ponte, en Fiorentini, 2004).

Para el autor, el grupo colaborativo, constituyéndose a partir de la voluntad de los integrantes de participar, establece responsabilidades compartidas. La construcción de nuevos saberes se nutre de los aportes de las diferentes posturas de los integrantes del grupo, la reflexión compartida, el diálogo y la negociación. Este trabajo está sostenido en el reconocimiento y valoración de las diferencias de los integrantes del grupo en cultura, conocimientos e intereses, permitiéndoles

2. Entendemos que en la Ingeniería Cooperativa de Sensey este término tiene otro significado.

expresar libremente, desde sus diferentes niveles de participación, pensamientos, ideas, puntos de vista y preocupaciones.

Según Fiorentini (2004), el objeto de estudio en una investigación colaborativa surge de alguna preocupación/problema/desafío vivenciado por los profesores en su práctica. El grupo reflexiona sobre esos problemas y busca literatura de estudio a partir de las cuales de manera colaborativa se proponen acciones con relación al problema planteado. Los profesores llevan al aula estas acciones planificadas y se registran esas implementaciones para luego ser analizadas por el grupo. Estas conclusiones se revisan hasta que el grupo determina que las conclusiones están en condiciones de ser comunicadas a la comunidad educativa mediante un escrito, elaborado colaborativamente. Por último, el autor, caracteriza la investigación-acción como “una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planeamiento, acción, observación, registro de resultados, análisis de resultados, y un nuevo planeamiento” (Fiorentini, 2004, p. 69; la traducción es nuestra).

Esta caracterización puede aplicarse o no a modalidades de trabajo colaborativas y cooperativas, u otras modalidades de actividad grupal.

Desde otras latitudes, Desgagné *et al.* (2011), refiriéndose al modelo específico de colaboración que ellos conceptualizan, señalan que, en el corazón de ese modelo, hay una actividad reflexiva, que toma diferentes modalidades, dependiendo de los proyectos específicos, en la cual docentes e investigadores interactúan y exploran juntos un aspecto de la práctica de interés común. La colaboración implica una preocupación por la influencia mutua entre estos actores y sus respectivas culturas. La producción de conocimiento incluye y considera el punto de vista de la práctica y restricciones de su contexto de acción. La práctica se enriquece por el punto de vista del investigador y las referencias conceptuales que guían su producción de conocimiento.

En nuestro país existen diversas experiencias de grupos de investigadores y docentes, que podrían enmarcarse en algunas de las categorías que hemos desplegado hasta ahora, aportando tanto a la investigación como a la conceptualización de estas modalidades de trabajo.

Becerril *et al.* (2023) comparten los resultados y reflexiones de diversas experiencias de un grupo colaborativo de investigadores y docentes, a cuya modalidad de trabajo se refieren en estos términos:

constituimos en distintas escuelas primarias espacios de trabajo entre integrantes de nuestro equipo y maestros y directivos de la escuela, cada uno de los cuales se reúne periódicamente con el propósito de analizar, de manera conjunta, cuestiones de enseñanza de la matemática que los docentes reconocen en sus prácticas así como explorar estrategias de intervención en las aulas que atiendan a las elaboraciones realizadas. (p. 146)

En este trabajo, las autoras describen y analizan no solo los resultados y la modalidad de colaboración, sino un rico y complejo proceso de conformación de esta colaboración, incluyendo la definición conjunta de asuntos de estudio, la configuración de un lenguaje común y la centralidad del análisis de producciones de estudiantes como “un núcleo fundamental para la producción de conocimientos en cada espacio colaborativo” (p. 147). Las autoras conceptualizan, a partir de este análisis, la idea de “estado de acuerdo” entre los integrantes del grupo colaborativo, en términos de “la disposición permanente a tomar decisiones en conjunto más que la suscripción de pactos definitivos” (p. 166). En trabajos anteriores del grupo, Sadovsky *et al.* (2019), a propósito de la idea de simetría de Sensevy que hemos mencionado, procuran “no caer en una visión que nos haga conceptualizar a cada uno de estos dos grupos como homogéneos (los docentes y los investigadores)” (p. 129), matiz cuya relevancia enfatizamos. Finalmente, en Sadovsky *et al.* (2015) se plantea que:

construir un espacio colaborativo supone, como hemos señalado, un trabajo a largo plazo que implica rupturas tanto para los docentes como para los investigadores. Se trata de tejer un tipo de vínculo cuyas características no se conocen *a priori*. En este sentido las cuestiones metodológicas son constitutivas de la colaboración. (p. 224)

Por su parte, Delprato (2013) enfatiza la necesidad de buscar un sentido compartido de los saberes y una resignificación de estos, a partir del mutuo reconocimiento de las diferentes visiones propias de los lugares ocupados por cada integrante del grupo (docente o investigador).

Los lineamientos presentados y las aportaciones nacionales mencionadas (que conforman un recorte de una multiplicidad de experiencias que tienen lugar en

nuestro país desde hace al menos veinte años) nos llevan a tomar posición en relación con nuestra propia actividad como grupo de investigadores y docentes.

En primera instancia, y siguiendo los lineamientos propuestos por Fiorentini (2004), nombraremos a nuestro colectivo como “grupo colaborativo”, entendiendo por colaborativa la tarea que desarrolla comprometidamente un grupo de personas a partir de intereses y preocupaciones compartidas. Entendemos que el sostén de la conformación del grupo radica en el vínculo entre estos intereses compartidos, que se construyen a lo largo de la colaboración, y la diversidad de intereses personales, que tienen un lugar muchas veces implícito en la dinámica grupal.

Reconocemos nuestros valores epistémicos y premisas de colaboración cercanos a aquellos que formulan Desgagné *et al.* (2011) y a los que Sensevy *et al.* (2013) plantean para la Ingeniería Cooperativa, particularmente en lo que respecta a la simetría –con el matiz que hemos señalado en líneas anteriores por parte de Sadovsky *et al.* (2015; 2019)– y a la necesidad de mutuo reconocimiento que señala Delprato (2013). Entendemos, a su vez, el carácter político de este posicionamiento, lo que nos lleva a explicitar otros valores que reconocemos en nuestro trabajo: el carácter altamente calificado y socialmente irremplazable de la labor docente; el valor del abordaje en comunidad de las problemáticas y cuestiones educativas, continuamente cambiantes; la búsqueda de una enseñanza inclusiva, donde todes les estudiantes tengan oportunidad de apropiarse de los productos culturales necesarios para llevar adelante sus proyectos de vida; la igualdad de posibilidades de acceso a esta enseñanza para toda la población.

2. ¿Quiénes somos? ¿Cómo trabajamos?

En este apartado queremos compartir algunas características del grupo con relación a su conformación, producción y forma de trabajo.

Al pensar el trabajo matemático en el aula, les integrantes del Grupo Lunes compartimos algunos principios. Acordamos la centralidad de involucrar a les estudiantes en una verdadera actividad de producción de conocimiento. Para ello, consideramos necesario que en el aula se propongan problemas o actividades que permitan generar

un ambiente en la clase que aliente a los estudiantes a ensayar respuestas, a producir diferentes soluciones y a aportar ideas. Pensamos una docente que organice las interacciones en la clase a partir de los ensayos, resoluciones e ideas que los estudiantes comparten. Ese espacio colectivo de discusión en clase es propicio para estudiar la validez de razonamientos y procedimientos, avanzar en la precisión, plantear nuevas preguntas, formular conjeturas y estudiarlas. Consideramos la elaboración de teoría matemática como parte de este proceso de construcción colectiva en el aula. Es desde esta posición compartida que estudiamos juntos problemas de enseñanza de la matemática de la escuela secundaria que nos interpelan como colectivo.

En el año 2012, las tareas del Grupo Lunes comenzaron a desarrollarse en el marco de proyectos de investigación de la UNIPE; este cambio generó una reconfiguración en su composición y en la dinámica de trabajo. Desde entonces, una parte integrante del Grupo Lunes conformada por un equipo de docentes-investigadores de la UNIPE trabaja, entre otras tareas, a partir y en función de las reuniones del Grupo Lunes. Para esto, mientras la totalidad del grupo se reúne quincenalmente, el subgrupo de docentes-investigadores lo hace semanalmente.

Como parte de la dinámica de la conformación del Grupo Lunes, a lo largo de los años se incorporaron nuevos integrantes y dejaron de participar otros. En el subgrupo de docentes-investigadores de la UNIPE también hubo cambios con la incorporación de profesores del Grupo Lunes que, sin tener un cargo docente con tareas de investigación en la universidad, logran organizar sus tiempos en las escuelas y manifiestan un interés por incluir otros planos de trabajo. Este cambio en la configuración resultó una nueva oportunidad para reflexionar sobre la división tradicional entre profesores de escuela secundaria y docentes-investigadores universitarios, que, como comentamos en el apartado anterior, asigna un rol diferenciado a cada grupo (Sensevy *et al.*, 2013). La complejidad que tiene para nosotros esta relación y la imposibilidad de definir a este grupo desde estos roles diferenciados nos llevó a modificar la manera de nombrarlo, de subgrupo de “docentes-investigadores” pasó a denominarse Grupo Jueves (GJ).

En relación con la producción del grupo, la actividad del Grupo Lunes está centrada en la elaboración y estudio de propuestas para el aula con la intención de abordar ciertos problemas de enseñanza. Como parte del estudio diseñamos propuestas

que se implementan en las aulas de algunos de los profesores del grupo, con la presencia de otros integrantes que registran lo que acontece en las clases. En los encuentros grupales posteriores analizamos los registros obtenidos, enriquecidos con la mirada de quienes estuvieron presentes, identificando episodios que nos permiten profundizar en la comprensión de diferentes asuntos didácticos anclados en cada contenido abordado. En función de este análisis, eventualmente, la propuesta se ajusta o reformula para que vuelva a ser estudiada en el aula, en un proceso iterativo.

En la etapa de planificación de la propuesta de enseñanza surgen nuevas preguntas que son tenidas en cuenta, tanto en la implementación como en el análisis. De esta manera, el aula se constituye en un espacio de indagación donde los docentes (le docente a cargo del curso y los que observan la clase) despliegan sus propuestas con una intención didáctica, pero también expectantes frente a las preguntas elaboradas previamente, y sensibles al surgimiento de nuevas cuestiones a indagar. Como parte del proceso de investigación colaborativa, el Grupo Lunes produce un documento dirigido a docentes que aloja la propuesta de enseñanza, hechos del aula y el análisis de algunas cuestiones surgidas en la implementación. A su vez, el subgrupo GJ produce conocimiento en diálogo con las investigaciones en el campo de la Didáctica de la Matemática, tomando como un insumo importante las experiencias y los análisis del Grupo Lunes. Son intereses que se entremezclan en nuestra práctica efectiva de investigación colaborativa.³

Por otra parte, la comunicación/interacción con los otros colegas es parte importante de nuestro trabajo, nos define como grupo el hecho de pensarnos en vínculo con el resto de los colegas. En ese sentido, la comunicación con otros colegas es una preocupación identitaria del Grupo Lunes que, a través de los diferentes proyectos, fuimos retrabajando y dando distintas respuestas; pensar en los interlocutores es motor de nuevos procesos de producción colectiva. Nuestros canales de comunicación están dados por la escritura de un documento para docentes y el dictado de talleres en congresos y jornadas (virtuales y/o presenciales).

3. La complejidad del vínculo entre el trabajo del Grupo Lunes y el GJ está desarrollada en Cambriglia y Di Rico (2023).

Para concluir esta breve caracterización de nuestro grupo, queremos señalar que en nuestro trabajo colaborativo se generan espacios en los que no solamente las ideas individuales se van enlazando para conformar una trama de ideas compartidas, sino que también, a partir de un objeto de interés establecido, se construye conocimiento nuevo de manera colectiva. En esa construcción, las diferentes trayectorias de los integrantes –tanto académicas como de formación–, así como su pertenencia institucional, son fuentes de aportes enriquecidos por la diversidad. Desde nuestro punto de vista, para este tipo de trabajo colaborativo es necesario generar un clima de *confianza* (Ponce, 2024) en el que cada integrante se sienta y esté habilitado para dar su opinión y aportar sus ideas acerca de las cuestiones que se discuten. Coincidimos con Ponce (2024) en que, además, “el hecho de identificar que el trabajo conjunto en el espacio compartido permite producir nuevas reflexiones genera confianza para participar en él [*sic*]” (p. 77).

A continuación, presentamos dos etapas que consideramos como procesos dialécticos y que están presentes en cada proyecto en el que trabajamos: estudios iniciales (2.1.) y primera etapa del proceso de planificación (2.2.).

2.1. Estudios previos a la planificación

Todos los proyectos guardan una preocupación común por estudiar y diseñar propuestas para el aula alrededor de un asunto de enseñanza, gestada muchas veces por inquietudes y experiencias compartidas por algunos integrantes del Grupo Lunes.

Un recorrido por los diferentes proyectos de investigación nos muestra que cada uno tuvo particularidades en sus inicios. Por mencionar algunas, en ocasiones se trató de profundizar el estudio de la enseñanza de ciertos contenidos en torno a problemáticas elaboradas a partir de inquietudes que compartieron algunos integrantes del grupo. En otras, el interés estuvo en incorporar la tecnología disponible en el marco del programa Conectar Igualdad, desde nuestra perspectiva de la enseñanza de la matemática.

En la primera etapa de cada proyecto, previamente al proceso de planificación, realizamos indagaciones sobre cómo suele trabajarse o cómo “vive” el tema de estudio en las aulas de los profesores del Grupo Lunes y de los colegas de sus instituciones.

En ese contexto, relevamos también las dificultades de enseñanza que identifican. Además, al interior del grupo, exploramos recursos para el aula y abordamos la lectura y discusión de documentos curriculares y artículos de investigación.

Estos estudios iniciales nos permiten, por un lado, empezar a planificar y, por otro, delinear preguntas asociadas a la enseñanza de ese contenido que van a nutrir tanto el proceso de planificación como el análisis de las experiencias.

Cuando se inicia un proyecto, a menudo se incorporan nuevos integrantes y las acciones que realizamos en esta primera etapa de indagación y de estudio de la problemática van construyendo elaboraciones colectivas que nos sirven para pensar-nos como grupo dentro del entramado escolar.

2.2. Primera etapa del proceso de planificación

Teniendo en cuenta las ideas elaboradas durante la etapa de los estudios iniciales, la planificación de la enseñanza de cada contenido se construye colectivamente en una trama entre las actividades de la secuencia que se van esbozando, las anticipaciones de las posibles resoluciones de los estudiantes y la gestión docente que comenzamos a delinear. Este diseño de la gestión contempla la identificación de cuestiones a discutir en el aula teniendo en cuenta algunas anticipaciones de las producciones de los estudiantes al resolver las actividades. Las diferentes implementaciones de la propuesta en el aula promueven revisiones y redefiniciones de las decisiones iniciales tomadas en torno al diseño.

Al referirse al proceso de planificación, el propio grupo escribió, en un artículo para la revista *Urania* (Grupo Lunes, 2022):

Las decisiones que se toman en este proceso de producción colectiva se nutren de las diferentes experiencias y contextos que aporta el conjunto de docentes. Para quien implementa la propuesta en su aula, esta planificación se constituye en un marco de referencia que se ajusta en relación con su grupo de estudiantes y sus modalidades personales. No la concebimos como un “guión” que limite la acción del docente en sus clases.

En las discusiones que mantenemos irrumpen por momentos cuestiones y preocupaciones de la práctica docente de alguna integrante del grupo que, asumidas como asuntos colectivos, se enriquecen y se transforman a partir de esos intercambios. Ese ir y venir entre lo individual y lo colectivo es lo que caracteriza nuestra producción y nos identifica como grupo. (p. 8)

En cada una de las reuniones del Grupo Lunes se elaboran resúmenes que, además de incluir tareas y cuestiones organizativas, sintetizan diferentes posiciones y/o acuerdos provisorios alcanzados durante la reunión sobre aspectos del trabajo que se pretende abordar. En la etapa de planificación, intentan atrapar algunas discusiones e ideas sobre la propuesta en elaboración que no necesariamente se consideran pertinentes para ser incorporadas en la planificación. Como mencionan Cambriglia y Di Rico (2023), dos integrantes del Grupo Lunes, al referirse al papel de los resúmenes en el trabajo del grupo:

Nos parece importante agregar que las y los responsables de producir los diferentes resúmenes rotan de manera voluntaria. Así los resúmenes condensan de diferente modo los asuntos ya mencionados según el propio criterio, estilo e interés de quien registra. (p. 111)

Como ya fuimos anunciando, en el siguiente apartado nos detendremos a reflexionar sobre el papel del análisis de las producciones de los estudiantes durante la instancia de implementación y reelaboración de la propuesta (3.1.), y la relevancia que fue adquiriendo en los diferentes escenarios de difusión y comunicación que sostenemos (3.2. y 3.3.).

3. El papel de las producciones de los estudiantes en diferentes etapas de nuestro trabajo

El análisis de las producciones de los estudiantes durante la implementación de la secuencia que diseñamos –fotos de resoluciones escritas en sus carpetas, fotos

de pizarrones y audios con fragmentos de discusiones en el aula– nos aporta conocimiento acerca de cómo ellos trabajan y, al mismo tiempo, nos permite una mayor comprensión de los objetos matemáticos y las relaciones involucrados en las actividades. Estas producciones juegan también un papel importante en los diferentes escenarios de interacción/comunicación entre el Grupo Lunes y otros profesores del sistema educativo de nuestro país. Nos ocupamos de estas cuestiones a continuación.

3.1. Planificación, implementación y análisis, como procesos dialécticos. El papel de las producciones de los estudiantes

Como parte de la tarea de planificación, realizamos un análisis de las actividades que contempla un esquema de la gestión de la docente en las instancias de trabajo colectivo en la clase, que toma en cuenta un espacio para decisiones individuales sujetas a las condiciones de cada aula y a las particulares de cada una.

En nuestras reuniones grupales, mientras se desarrolla la implementación, realizamos un análisis colectivo de producciones de los estudiantes. Esto nos lleva a volver la mirada hacia la propuesta y profundizar en los sentidos compartidos tanto de las actividades como de los objetos involucrados, las prácticas que se realizan con ellos, las relaciones y propiedades en juego y el papel de las representaciones, entre otros aspectos del trabajo matemático escolar. Este proceso constituye una oportunidad de enriquecer nuestro análisis *a priori*. Compartimos la posición de Borsani (2023) que, al retomar ideas de Margolinas (1992) y Sadovsky (2004), hace una distinción entre “previo a la experiencia” e “independiente de la experiencia”, y ubica el análisis *a priori* de una secuencia en la segunda opción. En ese sentido, el análisis colectivo de la experiencia nos permite precisar los objetivos de nuestra propuesta, los conocimientos y el tipo de práctica a la que apuntamos.

Por otro lado, a partir del análisis de las producciones de los estudiantes en relación con una actividad de la secuencia, a veces se incorporan modificaciones sobre la marcha para la experiencia que está transcurriendo en ese momento. En otras oportunidades,

las modificaciones son globales y elaboramos una nueva versión de la secuencia para las implementaciones que llevarán adelante otros profesores a continuación.

Las producciones y voces de los estudiantes llegan al espacio colectivo del Grupo Lunes de la mano de quienes estuvieron presentes y tomaron registro (el profesor que estuvo a cargo de las clases y los profesores del Grupo Lunes que estuvieron como observadores participantes, y recogieron registros de producciones escritas, audios y fotos de pizarrones). Lo sucedido en una clase, o conjunto de clases, relatado por sus participantes, es objeto de análisis y revisión por parte de todo el grupo.

En estos encuentros, se genera un diálogo que permite un despliegue detallado de lo sucedido teniendo como marco lo que anticipamos y nuestras intenciones. En ocasiones, la pregunta de los que no estuvieron en el aula pone en evidencia diferencias en lo que cada uno consideraba importante y es una nueva oportunidad para reelaborar acuerdos e intenciones compartidas.

A menudo, se buscan producciones de estudiantes para ilustrar las cuestiones didácticas que se van identificando tanto en el relato como en la discusión colectiva que se genera en el Grupo Lunes a partir de ese relato; al mismo tiempo, esas producciones permiten una revisión de estas cuestiones. En algunas oportunidades, el proceso se revierte, y el análisis de un conjunto de producciones a propósito de un problema permite la elaboración colectiva de nuevos asuntos didácticos.

La mirada sobre las producciones de los estudiantes se ve enriquecida cuando otros integrantes del Grupo Lunes implementan la propuesta en sus propias clases, con sus estudiantes. Para estos docentes, lo sucedido en su aula es una referencia ineludible para analizar la producción de estudiantes de otra clase. Esta mirada se vuelca en el espacio de trabajo del Grupo Lunes, haciendo presentes de manera indirecta “otras aulas” de otras escuelas. En colaboración, las lentes personales e institucionales se entremezclan y generan una nueva lente común de interpretación, un conocimiento colectivo acerca de las resoluciones de los estudiantes o de las discusiones en una clase.

El proceso de escritura de este artículo nos hizo volver y reflexionar sobre el momento ya vivido de análisis de producciones de estudiantes en nuestras reuniones grupales. En ese contexto, uno de los profesores, J, compartió por escrito el siguiente comentario:

Hay algo que me parece curioso, tal vez les pase a los otros lunerxs que están en el aula del secundario. Me pasa en casi todas nuestras reuniones cuando trabajamos sobre el escrito de álgebra vía la aritmética que las producciones que analizamos pienso/siento que son de mi aula. Me atraviesa una cierta familiaridad con las ideas, pero también con la letra, con los cálculos que propone, como si ese pibe también estuviera en mi aula. Eso me parece impresionante, ¿de qué se trata? Me pregunto si lo que veo parecido es la producción o tal vez el parecido está en la forma de leerla con lxs otros lunerxs.

La primera parte de la reflexión de J da cuenta del impacto que tiene en los integrantes del Grupo Lunes el reconocimiento de una cierta familiaridad con lo que acontece en el aula de otro docente, que se genera a partir de una valoración compartida de las producciones de los estudiantes en sus aulas. Entendemos que la respuesta que ensaya J a su propia pregunta es una manera de explicitar la existencia de un conocimiento colectivo que condensa acuerdos –implícitos y explícitos– y va instalando una forma de mirar y un discurso común en torno a las producciones de los estudiantes.

3.2. Los talleres como canales de comunicación

El Grupo Lunes a lo largo de los años, como parte de sus acciones enmarcadas en diferentes proyectos, planificó y desarrolló talleres para acercar a otros profesores los aspectos nodales de la propuesta de enseñanza diseñada.

En los últimos tiempos, al pensar esos talleres sentimos la necesidad de modificar el formato más tradicional, cercano a “la capacitación”. Queríamos entrar en diálogo con los docentes en lugar de comunicar nuestra propuesta de enseñanza unilateralmente. Nos preguntábamos cómo transmitir la intencionalidad didáctica de nuestra propuesta y fomentar el desarrollo de una mirada crítica en los profesores asistentes que habilitara un diálogo genuino en el que sus ideas y experiencias estuvieran presentes. Al interactuar con sus ideas en torno a nuestra propuesta, podríamos desplegar nuestras intenciones y las razones de las decisiones que tomamos.

También nos proponíamos compartir con los profesores participantes una mirada global sobre la secuencia que habíamos elaborado. Desde nuestra posición, valoramos, y vemos necesario, recorrer y entender la secuenciación de problemas y enhebrar el análisis de cada uno de ellos con los conocimientos que se espera que se hayan movilizado en los anteriores. Nos interesaba orientar la mirada de nuestros interlocutores sobre los conocimientos de manera de abarcar prácticas, lenguaje, acciones, relaciones, entre otros aspectos. A su vez, pensábamos que la dinámica de ir recorriendo con ellos secuencialmente los diferentes problemas dejarían poco margen de autonomía para los docentes participantes: les estaríamos conduciendo “a ciegas” por un camino cuyas metas no se conocen, con pocas posibilidades de construcción de una mirada global.

Teniendo en cuenta estas intenciones, en los últimos talleres –en torno a nuestra propuesta de entrada al trabajo algebraico– decidimos comenzar presentando producciones de estudiantes cuando resuelven uno de los problemas finales de la secuencia, tomadas de una de las implementaciones del grupo.

Les propusimos a los docentes participantes del taller la tarea de analizarlas a partir de la consigna:

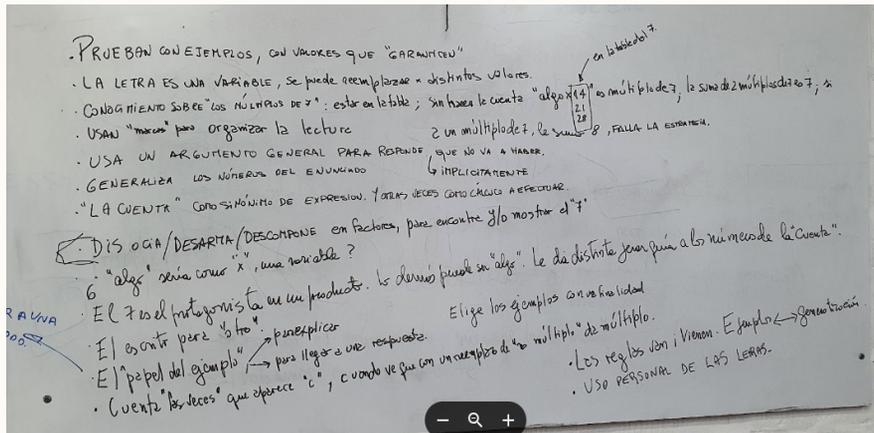
Les pedimos que, por grupos, identifiquen distintos aspectos/dimensiones del trabajo matemático de estos estudiantes, qué diferentes acciones (matemáticas) despliegan al resolver, cuáles serían los conocimientos matemáticos que guiarían estas acciones.

Entendíamos que el trabajo de los asistentes con las producciones implicaría la puesta en juego de diferentes conocimientos didáctico-matemáticos. Queríamos que los profesores se involucraran en vínculo con sus ideas, sus experiencias y sus propias aulas, y las posibles aulas que imaginan o desean.

En el taller, luego del trabajo en grupos sobre la primera consigna, recogimos sus ideas y las volcamos en un pizarrón que estuvo disponible durante todo el transcurso del taller. En uno de los talleres, se llegó al pizarrón que presentamos en la Figura 2. Para los asuntos que queremos comunicar en este artículo, no nos resulta necesario detenernos en el contenido textual de las frases; lo mostramos para ilustrar la

profusión de ideas que desencadenó el análisis de las producciones de estudiantes, en torno a las prácticas matemáticas –en particular las algebraicas– en el aula.

Figura 2. Pizarrón armado colectivamente en uno de los talleres dado por el Grupo Lunes.



Los talleres continuaron recorriendo secuencialmente la propuesta, analizando algunos problemas, nuevas producciones de estudiantes y pizarrones, como mojonos que se ponían en vínculo con las ideas plasmadas en el primer pizarrón.

Esta dinámica de trabajo generó buenas condiciones para que los profesores construyeran una mirada global de la propuesta, en línea con una de nuestras intenciones centrales.

Para finalizar con este apartado, nos interesa resaltar que la tarea de buscar qué problemas incluir y qué producciones presentar en el taller fue una nueva instancia de trabajo colectivo del grupo que nos llevó a revisar las experiencias de implementación y profundizar en los sentidos de cada problema y de la gestión docente.

El hecho de que el trabajo con producciones de clase se haya constituido como un eje organizador de los espacios de taller es coherente con nuestro modo de trabajar “puertas adentro”. Si bien la manera de trabajar en nuestra planificación es a través de la anticipación de los escenarios de las clases, esto luego se va nutriendo de

producciones y hechos de las clases –como registros escritos en carpetas, pizarrones, diálogos sostenidos en grupos o en discusiones colectivas–, cuyo análisis juega un papel importante para el grupo.

3.3. El papel de las producciones de los estudiantes en la elaboración de un documento para comunicar nuestra propuesta y experiencia

Tiene mucho valor para nosotres la interacción con colegas interesadas en pensar la enseñanza, por fuera de nuestro grupo. Teniendo en cuenta esto, escribimos documentos con las propuestas que elaboramos con la finalidad de compartir y discutir las cuestiones didácticas que vamos estudiando.

Concebimos cada documento destinado a profesores de matemática como un diálogo entre pares. Pensar en los otros docentes, los colegas que no participan en el grupo, hace presente en el trabajo de escritura cuestionamientos particulares: “¿y esto cómo lo vamos a decir?”, “¿no tendríamos que explicarlo más?”, “¿cómo lo entenderán los colegas?”. Son preguntas que nos obligan a un trabajo de explicitación y a una profundización de la problemática que se está tratando.

Consideramos importante que un colectivo más amplio de docentes pueda dialogar con nuestras propuestas y que, de esta forma, nuestra producción se torne dinámica al ser analizada e intervenida por nuevas voces. No nos interesa la reproducción exacta de nuestra secuencia en otras aulas, sino que se comprenda el tipo de actividades y las ideas que la sostienen, en pos de incorporarlas, con eventuales cambios en los problemas que nosotres proponemos. En particular, los profesores del Grupo Lunes siempre sostuvieron el deseo de que los colegas en sus propias escuelas dialogaran, de algún modo, con las diferentes propuestas de nuestro grupo como una forma de reflexionar e interpelar ciertas prácticas instituidas.

El trabajo de escritura del documento para profesores que realizamos en las reuniones del Grupo Lunes se caracteriza por la inclusión de producciones de los estudiantes que, junto con las explicaciones del docente que implementó, “nos

arman el aula”. Con esto queremos decir que nos acercan el modo particular de la circulación del conocimiento en esa aula (con sus momentos de producción y de discusión); y traen la conversación acerca de asuntos matemáticos (los modos de nombrar los objetos en estudio, las preguntas y relaciones que surgieron, los procedimientos y prácticas desplegadas al resolver los problemas, etc.) a nuestras reuniones.

La incorporación en el documento de fotos de producciones de estudiantes y pizarrones nos permite introducir algunos rasgos de esas conversaciones como modo de acercar al lector –otro docente– la esencia, y al mismo tiempo los matices y los detalles, de los diferentes escenarios de producción. En particular, incorporamos producciones incompletas, erróneas, no óptimas de los alumnos para poder atrapar algunos problemas de enseñanza y desplegar el trabajo docente que podría tener lugar a partir de los conocimientos que se albergan allí.

Las producciones juegan un papel central en el análisis que realizamos de lo ocurrido en la implementación. Nos traen modos de abordaje de las actividades propuestas, notaciones, formas de relatar o dar cuenta de los razonamientos o procedimientos utilizados por los estudiantes. Así, resultan insumo y a la vez sostén de nuestro análisis.

La importancia de incorporarlas a nuestros documentos escritos está dada no solo porque nos permiten dar cuenta de los motivos/fundamentos de nuestras decisiones, sino porque además hacen posible que le docente-lector resignifique nuestras palabras de acuerdo a su propia experiencia y saberes: elle podría hacer un análisis diferente de las mismas producciones. Si estuviera pensando en implementar la secuencia en su aula, las producciones podrían resultar una forma de anticipación y, eventualmente, de ajuste de la propuesta a su manera de entenderla.

La inclusión de producciones de estudiantes y docentes en el documento es nuestro modo de comunicar asuntos, algunos específicos de la propuesta didáctica que estamos presentando y otros más transversales, sobre el aula de matemática, el papel del docente, la circulación de los saberes, entre otros. A modo de ejemplo, presentamos una producción de una estudiante y dos pizarrones de diferentes aulas, frente a la resolución de problemas similares.

En la Figura 3, se presenta el escrito de una estudiante para el problema:

Si es posible, encontrará tres valores de la variable c para los cuales: $11 \cdot c + 5 + 3 \cdot c$ sea múltiplo de 7, y tres valores de c para que no lo sea. Explicá tus respuestas.

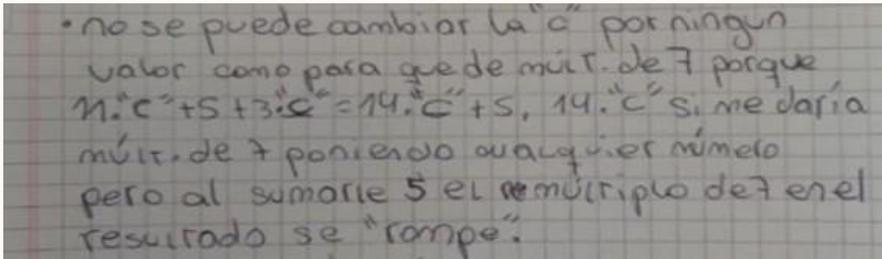


Figura 3. Producción de una estudiante respondiendo a la primera parte del problema.

En la Figura 4, se presenta el pizarrón de la docente M, producido durante la discusión colectiva del ítem f de un problema donde se pedía:

Completen, si es posible, sobre la línea punteada con un número mayor que 10 para que se obtenga un múltiplo de 4.

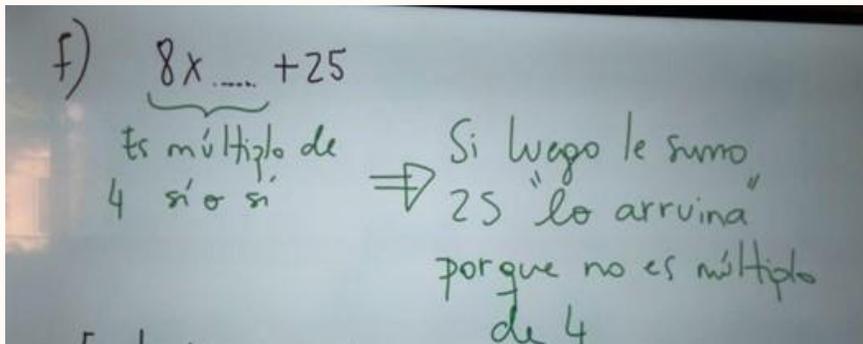


Figura 4. Pizarrón de la docente M producido durante la discusión colectiva. El signo x denota en este caso la operación de multiplicación.

En la Figura 5, se presenta el pizarrón de la docente C, elaborado durante la discusión colectiva en torno al problema:

Si es posible, encontrará tres valores de la variable x para los cuales $14 \cdot x + 8$ sea múltiplo de 7, y tres valores de x para que no lo sea. Explicá tus respuestas.

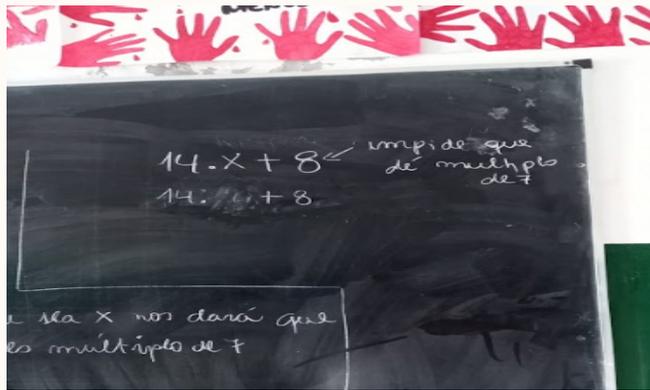


Figura 5. Pizarrón de la docente C. El segundo renglón deja un rastro de que hubo intentos de los estudiantes para lograr una expresión numérica múltiplo de 7.

En los tres casos, se trata de una pregunta cuya respuesta es que “ningún valor (de la variable o para completar en los puntos suspensivos) sirve para cumplir la condición pedida”.

La Figura 3 nos muestra la mirada procesual sobre la escritura del cálculo que sostiene la estudiante en sus argumentos al tratar con expresiones numéricas y algebraicas. Un asunto medular en la propuesta que estábamos llevando al aula era lograr que les estudiantes también tuvieran una mirada estructural sobre esas escrituras, cuestión que pudimos transmitir más claramente al incorporar esta producción en el documento.

Por otro lado, los pizarrones (Figuras 4 y 5) dan cuenta de docentes que resignan cierta formalidad matemática para permanecer cerca de las discusiones y las formas de hablar en el aula. Es un rasgo del trabajo docente, compartido por todo el grupo, que comunicamos a través de la inclusión de las fotos de pizarrones como estos.

Al anclar nuestro análisis en el documento en producciones reales en las aulas, buscamos una cercanía con los profesores que nos leen, asumiendo el aula como un territorio compartido.

4. Reflexiones finales

En este artículo, nos propusimos dar cuenta de nuestros procesos de elaboración y comunicación en tanto grupo de investigación colaborativa. Decidimos ilustrar varias etapas de nuestro trabajo a partir de una reflexión en torno al papel del análisis de producciones –de estudiantes y docentes– ocurridas en las implementaciones de las secuencias que producimos.

En nuestro análisis de la producción matemática del aula, hay un doble aspecto de lo colectivo que contribuye a la configuración del grupo colaborativo. Por un lado, ante una tarea común, la diversidad de experiencias, de recorridos institucionales, de preocupaciones y de intereses se condensa en el aporte que ofrece cada integrante del grupo y se hilvana para constituir una mirada que se va haciendo compartida. A su vez, ese trabajo común construye conocimiento nuevo generado a partir de esa diversidad. Como se dijo anteriormente, las lentes personales e institucionales se entremezclan y generan una nueva lente común de interpretación, un conocimiento colectivo acerca de las resoluciones de los estudiantes o de las discusiones en una clase. En consonancia con estas ideas, recuperamos –para el trabajo específico de análisis de las producciones en el aula– las nociones de construcción conjunta de una referencia común, de elaboración de un mismo estilo de pensamiento y de una práctica-lenguaje común, descrito en Cambriglia y Di Rico (2023). Compartimos la idea que establecen los autores de que el conocimiento emergente del grupo colaborativo no licúa la diferencia, sino que se nutre en su diversidad de origen.

Las diferentes elaboraciones que convocan al trabajo grupal (secuencias, talleres o documentos dirigidos a docentes) son espacios que potencian la actividad de nuestro grupo, no ausente de las tensiones que imprimen los diferentes sistemas de conocimientos, experiencias e intereses de los integrantes. En estos espacios de producción, la consideración de ciertas producciones que tienen lugar en el aula

tracciona la elaboración de conocimiento compartido y permite profundizar en el aspecto colaborativo de nuestro trabajo. El análisis grupal de las producciones recuperadas en las implementaciones nos acerca de una manera particular a la circulación del conocimiento, contextualiza en aulas específicas las relaciones y sentidos de los conocimientos implicados en los problemas de la secuencia, sus momentos de producción y sus formas de discusión. Esa particularidad se reinvierte en la elaboración en nuestro grupo de una referencia compartida sobre los sentidos de los conocimientos involucrados.

Nos interesa señalar que, en nuestra actividad como grupo, se conjuga también la construcción de un posicionamiento político e ideológico con respecto a la actividad matemática escolar, a la dimensión colectiva del trabajo docente, a la relación con otros colegas al interior de la escuela y con otros docentes del sistema escolar. Para quienes formamos parte del Grupo Lunes, esta construcción se pone en juego en la propia actividad del grupo, entre lo individual y lo colectivo, y constituye el principal rasgo identitario de nuestro hacer colaborativo que preserva el valor que tiene el otro para cada uno y se sostiene en un ambiente de confianza. En relación con la confianza, nos resuenan las palabras de Ponce (2024):

Lo que se preserva en ese espacio protegido es la posibilidad y el valor del debate con otros que enfrentan los mismos desafíos vinculados a la enseñanza, una tarea de la que inicialmente no puede conocerse el resultado. (p. 76)

Esta misma posición de respeto hacia el hacer de los otros y de búsqueda de un ambiente productor de ideas que se da al interior del Grupo Lunes es la que impulsamos para las aulas, ubicando a la matemática como producto social y cultural, como espacio de acción en pos de la democratización del conocimiento.

Por último, sentimos necesario expresar que la elaboración de este artículo se ha constituido en una nueva instancia de producción colaborativa para nuestro grupo.

Referencias

- Artigue, M. (1995). "Ingeniería didáctica" en P. Gómez (ed.), *Ingeniería didáctica en educación matemática* (pp. 33-59) Una empresa docente.
- Artigue, M. (2011a). L'ingénierie Didactique comme Thème d'étude. En amont et en aval des ingénieries didactiques. *XVe école d'été de didactique des mathématiques*. Editions La pensée sauvage.
- Artigue, M. (2011b). L'ingénierie Didactique: un Essai de Synthèse. En amont et en aval des ingénieries didactiques. *XVe école d'été de didactique des mathématiques*. Editions La pensée sauvage.
- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, S., Hoadley, C., Hsi, S., Joseph, D., Orrill, C., Puntambekar, S., Sandoval, W. y Tabak, I. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, (32), 5-8.
- Becerril, M., García, P., Pérez, M., Quaranta, M. E. y Sadovsky, P. (2023). Acuerdos institucionales, trayectorias de aprendizaje y recorridos de enseñanza. Discusiones en un grupo de trabajo colaborativo entre maestros e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, (35), 145-169.
- Broitman, C. (2022). Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(21), e108. <https://doi.org/10.24215/23468866e108>
- Borsani, V. (2023). *La diversidad de conocimientos aritméticos de los estudiantes en el tránsito hacia una práctica algebraica* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2798/te.2798.pdf>
- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970-1990*. Kluwer Academic.
- Cambriglia, V. y Di Rico, E. (2023). La complejidad de un dispositivo de investigación colaborativa: sistema de recursos, nuevas tareas y tipos de conocimientos en juego. *Análisis de Prácticas*, (2), pp. 103-121. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/195>
- Delprato, M. F. (2013). *Condiciones para la enseñanza matemática a adultos de baja escolaridad* [PHD Tesis - Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2018/05/Anexo-12-DELPRATO-DRADO-VF-2013.pdf>

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. y Couture, C. (2011). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000305ar.pdf>
- Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. En Borba, M. C. y Araújo, J. L. (orgs.), *Pesquisa qualitativa em educação matemática* (pp. 47-76), Autêntica.
- Grupo Lunes. (2022). Una entrada al álgebra en vínculo con la aritmética. *Revista Urania*, (12), 8-20
- Perrin-Glorian, M. J. (2011). L'ingénierie Didactique a l'interface de la Recherche avec l'enseignement. Développement de Ressources et Formation des Enseignants. En amont et en aval des ingénieries didactiques. *XVe école d'été de didactique des mathématiques*. Editions La pensée sauvage.
- Perrin-Glorian, M. J. (2019). A l'interface entre recherche et enseignement, les ingénieries didactiques. Actes du congrès: *La TACD en questions, questions à la didactique* (vol. 1, pp. yy-zz). CREAD. <https://hal.science/hal-02314052/document>
- Ponce, H. (2024) Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo. *Análisis de las Prácticas*, (3) 61-82. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/272>
- Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M. M. y García, P. (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación Matemática*, 27(2), 7-36.
- Sadovsky, P., Quaranta, M. E., García, P., Becerril, M. M., e Itzcovich, H. (2019). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. Reflexiones metodológicas. *Revista digital Contextos de Educación*, (26), 41-49.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., y Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM*, (45), 1.031-1.043. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-013-0532-4>

Recepción: 06/02/2025

Aceptación: 24/04/2025

Ana María Espinoza*,
Adriana Casamajor**
y Cecilia Acevedo***

Una experiencia colaborativa en secundaria: Reflexiones sobre una situación con la que se inicia una secuencia de Ciencias Naturales¹

Resumen

Nos proponemos reflexionar sobre los intercambios realizados en un Grupo de Trabajo Colaborativo (GTC) constituido por investigadores y docentes de primer año de

* Licenciada en Ciencias Químicas e investigadora de Instituto de Investigaciones CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires (UBA); y profesora extraordinaria consulta, División Pedagogía Universitaria, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Desde el año 2000, su campo de investigación, bajo lineamientos de la Ingeniería Didáctica, es la enseñanza de las Ciencias Naturales, centrado en la lectura, la escritura y las representaciones modélicas como herramientas de aprendizaje en esta área. A partir de 2013, aborda la misma temática desde la perspectiva colaborativa constituyendo grupos entre docentes e investigadores. Filiación: Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA. Orcid: 0000-0002-3395-229X. Correo electrónico: anitaespi48@gmail.com

** Licenciada en Ciencias Químicas e investigadora de Instituto de Investigaciones CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires (UBA); y profesora extraordinaria consulta, División Pedagogía Universitaria, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Desde el año 2000, su campo de investigación, bajo lineamientos de la Ingeniería Didáctica, es la enseñanza de las Ciencias Naturales, centrado en la lectura, la escritura y las representaciones modélicas como herramientas de aprendizaje en esta área. A partir de 2013, aborda la misma temática desde la perspectiva colaborativa constituyendo grupos entre docentes e investigadores. Filiación: Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA. Orcid: 0000-0002-3395-229X. Correo electrónico: anitaespi48@gmail.com

*** Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Profesora adjunta de Psicología y Aprendizaje de los Profesorados de Ciencias e investigadora del Instituto de Investigaciones CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires (UBA); y como docente e investigadora de la División de Pedagogía Universitaria, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Su campo de investigación se orienta a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Desde 2009, investiga sobre la lectura, la escritura y la representación modélica para aprender en esta área. Desde 2013, estudia estas mismas temáticas a partir de la constitución de grupos de trabajo colaborativos integrados por docentes e investigadores. Filiación: Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA. Orcid: 0000-0002-4973-0202. Correo electrónico: ceciliaacevedo@ccpems.exactas.uba.ar

1. Estas elaboraciones fueron posibles gracias al proyecto de investigación UBACyT titulado “Estudiar la producción colaborativa entre docentes e investigadores para elaborar conocimiento didáctico en Ciencias Naturales”, programación científica 2023-2024 (con extensión a 2025), 20120220400909BA.

escuelas secundarias. Nos centramos en la situación inicial de una secuencia para la enseñanza de Ciencias Naturales con estudiantes que disponen de trayectorias heterogéneas en lectura y escritura. La investigación adopta una modalidad descriptivo-interpretativa con aportes de la Ingeniería Didáctica. La experiencia realizada permitió abordar un problema inédito: enseñar Ciencias Naturales incluyendo a estudiantes que no leen ni escriben por sí mismos. Tomamos como herramienta la Teoría de la Actividad –en diálogo con el constructivismo situado– para interpretar la producción de conocimiento y el funcionamiento del GTC.

Palabras Clave

Trabajo colaborativo • ciencias naturales • escuela secundaria • trayectorias educativas diversas • leer y escribir para aprender

A Collaborative Experience in Secondary School: Reflections on a Situation with which a Natural Sciences sequency begins

Abstract

We propose ourselves to reflect on exchanges carried out by a Collaborative Working Group (GTC) made up of researchers and first year teachers from secondary schools. We focus on the initial situation of a sequence for the teaching of Natural Sciences to students with heterogeneous trajectories in reading and writing. There search adopts a descriptive-interpretative modality with contributions from Didactic Engineering. The experience carried out made it possible to address a complex problem and to conceive the teaching of the area teaching natural sciences to students who cannot read or write independently. We take the Theory of Activity as a tool –in dialogue with situated constructivism– to interpret the production of knowledge and the functioning of de GTC.

Keywords

Collaborative work • natural sciences • secondary school • diversity of school trajectories • reading and writing to learn

Introducción

Vivimos un tiempo en el que la escuela está bajo sospechas, juicios acusatorios, desvalorizaciones. Se la cuestiona por la dificultad para sostener a las y los estudiantes en sus trayectorias educativas y, particularmente, por la deficiente formación en lectura, escritura y matemáticas. Situadas en el nivel secundario, reconocemos que muchos jóvenes ingresan a primer año sin poder leer y escribir como habitualmente se espera: algunos no pueden hacerlo por sí mismos, otros desconocen los signos de puntuación, juntan o separan palabras en forma no convencional, son pocos los que consiguen elaborar un texto. Aunque resulte complejo –hasta riesgoso– encontrar una explicación rápida al problema, se alzan voces de naturaleza muy diversa, versiones incompletas, apresuradas, intencionadas: ¿efectos de la pandemia?, ¿naufragio de las políticas educativas?, ¿falta de preparación para los cambios en la sociedad?, ¿desvalorización de la institución como medio democratizador?, ¿crisis económica y cultural?, ¿vínculos insatisfactorios con el conocimiento?, ¿responsabilidad de la formación docente? No es nuestra intención dilucidar el origen de esta situación, cuestión que seguramente requiere un análisis multicausal, pero sí pretendemos colaborar con el funcionamiento de una institución que por el momento constituye la mejor alternativa o, por lo menos la más destacada, para brindar igualdad de oportunidades sin con ello ignorar la necesidad de promover transformaciones. ¿Qué podemos hacer, cuál es nuestra intención?

Nos proponemos contribuir al avance de los procesos de alfabetización en estudiantes de los primeros años de la secundaria, alejarnos de la postura que los responsabiliza y los deja ajenos al aprendizaje, para pensar que hay oportunidad de diseñar propuestas de enseñanza que favorezcan los procesos de lectura y de escritura reconociendo que constituyen herramientas centrales para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, condición de posibilidad para sostener a las y los estudiantes en la escuela, aprendiendo. En este camino iniciamos en el 2023 una experiencia de trabajo en un grupo colaborativo (GTC), constituido por investigadoras, investigadores y docentes de Ciencias Naturales de primer año de la escuela secundaria convocados por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (Suteba). Decidimos elaborar conjuntamente alternativas

frente a un problema que no reconoce historia en las prácticas de enseñanza de las y los profesores ni en las producciones didácticas ¿Cómo enseñar Naturales cuando hay chicas y chicos que aún no pueden leer y escribir por sí mismos, sin rehusar a enseñar contenidos interesantes y prestigiados en el área? Es necesario sostener el derecho de las y los jóvenes de acceder a la cultura letrada, habilitar un mejor desenvolvimiento en el mundo y abrir ventanas al desarrollo personal y colectivo.

Esta modalidad conjunta de producción explora la potencia de la colaboración y reconoce el lugar que deberían ocupar las y los docentes como productores del conocimiento escolar. Anticipamos que la propuesta de enseñanza diseñada conjuntamente propició el aprendizaje del contenido específico, y favoreció un acercamiento a la cultura escrita que redundó en la construcción de sentido de la experiencia escolar, que involucra procesos de afiliación académica en el nivel.

En este artículo, nos detenemos en el análisis de los intercambios en el GTC a propósito de la planificación, el despliegue en las aulas y la reflexión *a posteriori* de la situación con la que se inicia una secuencia de enseñanza² sobre el dengue. Buscaremos poner en juego dos tradiciones de investigaciones –la constructivista y la histórico-cultural– para analizar las movibilidades que se producen en las posturas de las y los integrantes del GTC.

Enlazar diferentes perspectivas para producir propuestas de enseñanza

Empecemos por el principio. Sabemos, los docentes saben, que habitualmente las aulas son heterogéneas, tenemos estudiantes con ganas de aprender, de conocer; otros y otras se resisten, se distraen, protestan, se aburren, dicen que

2. La secuencia didáctica constó de: presentación de un caso para propiciar intercambios acerca de cómo una persona se puede contagiar dengue; registro en pequeños grupos de las ideas que circularon a partir del caso y posterior situación de escritura colectiva de dictado al docente; proyección de un video breve sobre el ciclo de vida del mosquito; lectura de un texto expositivo sobre el dengue; escritura en pequeños grupos de noticias periodísticas a partir de titulares de diario seleccionados sobre la temática del dengue; elaboración de folletos con los que compartir lo aprendido al resto de la comunidad educativa.

no entienden. La situación constituye un problema didáctico reconocido que, según como se mire, origina posicionamientos disímiles sobre las dificultades y las posibilidades de enseñanza que ofrece. Pero en esta ocasión, el escenario tiene dimensiones muy distintas. Un profesor de escuela secundaria se forma para la enseñanza de una disciplina, Ciencias Naturales en nuestro caso, y en esta ocasión necesita crear, imaginar, disponer tiempo, producir un conocimiento para el que no cuenta con preparación: tiene que enseñar Ciencias Naturales a grupos en los que hay chicas y chicos que no leen ni escriben por sí mismos. Incluimos imágenes aportadas por las y los docentes para retratar la situación de partida en el GTC:

Prof. 1: Mi formación no fue para enseñar a leer y escribir, sos profesor, tenés un montón de contenidos. Llego al aula de primero, con cuarenta pibes, tres integrados, uno que lo manda Niñez, dos sin diagnóstico porque los padres no los llevan, entonces, ¿cómo enseñar los planetas, la célula? [...] No tenemos las condiciones laborales adecuadas, pero me voy a hacer cargo.

Prof. 2: Comparto la situación de un alumno que no sabía leer ni escribir. Yo me sentaba con este chico para ayudarlo a resolver esa dificultad, pero luego al momento de evaluar, se me presentaba una contradicción: él había avanzado en lo que le había estado enseñando sobre lectura y escritura, pero de Naturales no sabía nada; entonces, ¿lo apruebo, no lo apruebo? El problema era mío porque nadie me iba a decir nada, el tema es ético: él trabajó, pero el año que viene va a tener muchas dificultades. Hay chicos que llegan a segundo sin saber nada de Naturales.

Las voces de las y los profesores son elocuentes, permiten asomarse claramente al problema que nos conmueve; manifiestan, además, que no les es fácil identificar quiénes leen y escriben y quiénes todavía no, ni cuán cerca o lejos están de lograrlo –*no me doy cuenta*–; no fueron preparados para este abordaje que no solo requiere otorgarle intención, sino también formación. Valoramos que deciden conformar el GTC voluntariamente, están comprometidos con la enseñanza y dispuestos a repensar y aprender en el trabajo conjunto. Vale mencionar que, si bien nuestro equipo de investigación se constituyó en el año 2000, el trabajo estuvo centrado

en favorecer la enseñanza de la lectura y la escritura en clases de Ciencias Naturales en la escuela primaria, (Espinoza, 2006; Espinoza, Casamajor, Pitton y Muzzanti, 2009; Espinoza y Casamajor, 2018; Espinoza, Acevedo y Casamajor, 2020), una línea de estudios que reconoce la especificidad de los contenidos en dichas prácticas –conocida como *leer y escribir para aprender* contenidos disciplinares– cuando los contextos, si bien heterogéneos, presentan una cierta paridad y es natural, está legitimado, que las personas –niños, niñas, jóvenes o adultos– asisten a la escuela para aprender a leer y escribir en las diferentes áreas disciplinares. Existe además una importante producción de conocimiento didáctico que orienta y respalda el trabajo en este contexto. Una integrante del equipo de investigación refiere a esta condición durante el primer encuentro colaborativo:

Inv.: Lo que se está planteando es cómo enseñar a leer y escribir en Naturales, para que aprendan Naturales; la cuestión es cómo abordar ambas enseñanzas... Por eso es necesario pensar juntos. La didáctica de la que disponemos no alcanza y hace falta que trabajemos docentes e investigadores para pensar cómo enseñando Naturales se consigue favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En otras palabras, conocíamos la perspectiva desde la que se propone enseñar a leer y escribir a niñas y niños desde los primeros años de la escolaridad, también a jóvenes y adultos, pero desconocíamos propuestas fértiles para resolver el problema: ¿cómo enseñar Ciencias Naturales en la escuela secundaria con grupos de estudiantes con formaciones tan heterogéneas? Para el grupo el desafío fue grande: no disponíamos de experiencias que permitieran anticipar cómo debería ser una propuesta de enseñanza del área en este nuevo escenario, no encontramos en la bibliografía orientaciones acerca de cómo intervenir, cuando, además, las y los estudiantes ocultan su situación, la disimulan, se avergüenzan. La propuesta no consistió en realizar un trabajo centrado en transformar las aulas en clases de Prácticas del lenguaje, sino en concebir modos de intervenir que permitieran avanzar en la lectura y la escritura. En este escenario habitado por incertidumbres, concebimos la responsabilidad de construir conjuntamente nuevas herramientas afrontando el desafío.

Metodología

La investigación que veníamos realizando desde el 2000 era, y continúa siendo, de tipo descriptivo-interpretativo y procede por estudio de casos. Asumimos el enfoque teórico-metodológico de la Ingeniería Didáctica, desarrollado inicialmente en la Didáctica de la Matemática francesa de los años ochenta, que propone el diseño de secuencias de enseñanza, su implementación en aulas, el registro en audios de esos acontecimientos, incluidos los comentarios docentes y las producciones de las y los estudiantes, y su análisis. En este enfoque, la validación de los resultados es interna a partir de la confrontación entre las anticipaciones, concebidas como hipótesis de trabajo, y los análisis realizados sobre los desarrollos registrados (Artigue, 2002; Artigue, Douady y Moreno, 1998).

Encontramos fértil en nuestra investigación distinguir, por sus propósitos, los momentos o fases del trabajo concebidas por la Ingeniería Didáctica:

- La fase de los análisis preliminares, donde estudiamos críticamente el tema de enseñanza, definimos los contenidos, consideramos su enseñanza habitual y la bibliografía didáctica.
- La fase de los análisis *a priori*, donde diseñamos una secuencia de enseñanza, prevemos comportamientos de las y los estudiantes en las situaciones imaginadas, como así también intervenciones docentes.
- La fase de la experimentación, donde las y los docentes desarrollan la secuencia diseñada y registran por medio de relatos o audios los sucesos en las aulas y fotografían las producciones de las y los estudiantes. Entre los años 2023 y 2024, la propuesta de enseñanza se desarrolló en nueve aulas.
- La fase de los análisis *a posteriori*, donde analizamos el funcionamiento de la secuencia con base en los registros realizados en el contexto particular en el que fue desarrollado.

Una condición central de esta modalidad es su recursividad, en tanto las fases mencionadas no refieren a una cuestión temporal, sino al tipo de análisis que se realiza y que se implementa a lo largo de todo el proceso de indagación.

Años de investigación en la enseñanza de las Ciencias Naturales nos permitieron reflexionar acerca de las razones que podían intervenir en el bajo impacto que las didácticas específicas venían teniendo en las escuelas, hecho que, desde nuestra perspectiva, pone en cuestión su fertilidad y debilita su sentido. A fines de 2013, esa experiencia de trabajo y la influencia de investigaciones que se venían realizando en nuestro país y en el extranjero (Desgagné *et al.*, 2001; Perrin-Glorian, 2009; Roditi, 2010; Sadovsky *et al.*, 2015, 2016) nos impulsaron a implementar un cambio en la metodología que veníamos desarrollando: inauguramos la modalidad colaborativa para considerar fuertemente las voces de las y los docentes en todas las fases de la Ingeniería Didáctica mencionadas, y reconocer claramente que docentes e investigadores nos necesitamos mutuamente para una producción de conocimiento con potencialidad transformadora de las prácticas en la escuela (de las situaciones de enseñanza, de su sentido, de las interpretaciones de los datos registrados en los trabajos de campo, de las intervenciones docentes, de los aprendizajes de alumnas y alumnos).³ Desde ese momento, transitamos esta modalidad con la constitución de dos GTC con docentes de escuelas primarias. En estas experiencias buscábamos –seguimos buscando en esta nueva oportunidad con docentes de secundaria– incorporar sus perspectivas sobre los condicionantes institucionales, sociales, conceptuales y materiales que resulta factible y de interés tener en cuenta en las aulas para que los estudiantes aprendan Ciencias Naturales, así como revestir de nuevas interpretaciones los datos construidos con los trabajos de campo que habitualmente portaban el sesgo epistémico preponderante en las didácticas específicas realizadas desde la academia. A mediados de 2023 y durante 2024, nos reunimos mensualmente con profesoras y profesores de Ciencias Naturales convocados voluntariamente por el Suteba para diseñar y analizar conjuntamente secuencias de enseñanza. Los encuentros se desarrollaron en forma presencial y, a veces, virtual, debido a que la mayoría desarrolla sus actividades en

3. Hoy este giro de las investigaciones –que tomaban orientaciones de la Ingeniería Didáctica– hacia una modalidad que incluye la conformación de grupos de trabajo con docentes se conoce como Ingenierías cooperativas (Sensevy, Forest, Quilio y Morales, 2013; Morales, Sensevy y Forest, 2017), investigación cooperativa (Savoie-Zajc y Descamps-Bednarz, 2007) o investigación didáctica con modalidad de trabajo colaborativo (Sadovsky *et al.*, 2015, 2016; Espinoza, Acevedo y Casamajor, 2021).

varias instituciones, durante muchas horas y con una diversidad de horarios que complejiza la organización de los encuentros.

El funcionamiento de los GTC sienta sus bases en el interjuego de puntos de vista, de conocimientos, experiencias, razones y argumentos que se sostienen entre todas y todos, que se consideran aportes a la producción de un conocimiento co-construido entre dos culturas: la de la comunidad escolar y la de la comunidad académica (Desgagné *et al.*, 2001). Partimos de reconocer la histórica división del trabajo entre quienes son valorados por elaborar los conocimientos didáctico-disciplinarios y quienes están destinados a desarrollar aquello pensado por otros *desde* fuera de la escuela *para* la escuela. Al concebir la producción de conocimiento como colectiva, le otorgamos condición de posibilidad para incidir en la transformación de las prácticas de enseñanza instaladas, favorecer aprendizajes sustantivos en las y los estudiantes para involucrarlos conceptual y afectivamente, establecer vínculos satisfactorios con el conocimiento, con el mundo, con el bien común y, claro, con la escuela. La modalidad requiere un proceso de construcción de simetría en el que se reconocen aportes y diferencias entre sus integrantes de manera no jerárquica (Joffredo-Le Brun *et al.*, 2018; Sensevy, 2011). Estos enunciados funcionan como principios orientadores que intervienen en la generación de una indispensable confianza y una deseable autonomía que claramente requiere un tiempo para instalar un genuino aprecio por las manifestaciones de todas y todos, como condición general, que se singulariza y adecua en cada caso.

Los cambios introducidos en nuestra tradicional modalidad de trabajo requirieron estudiar cómo ocurren y evolucionan las condiciones de funcionamiento en las que se desarrollan los GTC, el reconocimiento de las diferentes perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la negociación de significados e intencionalidades entre los integrantes, así como su relación con las producciones que allí se elaboran. Esta necesidad de reconceptualizar nuestra indagación nos llevó a incursionar en la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (Cole y Engeström, 1993, 2007; Engeström, 1987, 2001). Dicha teoría se origina con la intención de explicar las relaciones intersubjetivas y sus mediaciones (Vigotsky, 1988; Leontiev, 1981), introduce nuevas conceptualizaciones que aportan a la distinción entre la acción subjetiva y la de una actividad colectiva, y que Engeström (1987) luego modeliza recurriendo a la figura

de dos triángulos invertidos, uno inscripto en el otro, que representa las relaciones que se establecen en un sistema de actividad. Esta modelización, que fue luego reformulada y complejizada (Engeström, 2001) para atender las relaciones entre distintos sistemas de actividad, resulta fértil para analizar los vínculos entre los sistemas de actividad escuela, academia y GTC. En un contexto en el que la escuela pública y sus docentes están sospechados de pérdida de sus objetivos, es también un reconocimiento al trabajo docente, una oportunidad para que la investigación nutra y se nutra de la enseñanza y favorecer así aprendizajes críticos en las y los estudiantes.

Un diálogo entre diferentes tradiciones de investigación

Como ya señalamos, el trabajo que realizamos requiere el aporte de diferentes perspectivas de investigación. Confluyen en este enfoque aportes del constructivismo francés, que se nutre de las tesis de la Epistemología y Psicología Genéticas centradas en la reorganización cognoscitiva, y de la Psicología Histórico Cultural, que postuló y problematizó el uso de los instrumentos de mediación semiótica en las relaciones intersubjetivas. Esta búsqueda de diálogos productivos entre diferentes tradiciones de investigación tiene su historia (Castorina, 1996). El impacto que las teorías piagetiana y vigotskiana han tenido en el campo psicoeducativo, pedagógico y didáctico llevaron a explorar criterios de comparación entre ellas, contemplando la especificidad de sus preguntas de investigación, problemas y tesis. Siguiendo a Castorina, suscribimos una compatibilidad en términos epistemológicos. Entendemos estas elaboraciones como *aportes* a las didácticas específicas en las que se resitúan las preguntas originales de las teorías psicológicas acerca de cómo se pasa de un estado a otro de conocimiento, y acerca de la especificidad que las mediaciones culturales, las de otras y otros, tienen en el desarrollo, en tanto se contextualizan en las intervenciones necesarias para que las y los estudiantes se aproximen a los saberes que son objeto de enseñanza (Lerner, 1996, 2001). Pero –ya lo mencionamos– la modificación de nuestra investigación a partir de la incorporación de la modalidad con GTC nos ha llevado también a nutrirnos de otras

herramientas teóricas con las que interpretar las representaciones del objeto del funcionamiento del grupo y de los procesos de negociación de significados que se producen entre las y los diferentes integrantes, atravesados por sus respectivas inscripciones institucionales.

¿Cómo dialogan estas tradiciones de investigación en una investigación con grupos de trabajo colaborativo? Interpretamos el GTC como un nuevo sistema de actividad que cruza las fronteras de la academia y de la escuela generando novedosas interacciones, reglas, circulación de instrumentos conceptuales, etc. (Espinoza, Casamajor y Acevedo, 2021). El reconocimiento de la actividad de estos sistemas nos ha permitido comprender mejor la relación producción (de las investigadoras y los investigadores)/ejecución (de las y los docentes), inscribiéndola en el seno de una contradicción histórica relativa al conocimiento en el modo de producción capitalista. Siguiendo la distinción introducida por Leontiev (1981), interpretamos que los integrantes de un GTC llevan adelante diferentes acciones signadas por sus representaciones acerca del motivo y del objeto de la actividad. Profundizamos además la interpretación de estas diferencias, las condiciones que hacen posible el establecimiento de consensos y de zonas compartidas de entendimiento, apoyándonos en las categorías de Wertsch (1988), cuando se propone analizar el funcionamiento de los espacios intersubjetivos, aquello más centrado en el aprendizaje que en el desarrollo, cuando profundiza en la categoría de Zona de Desarrollo Próximo introducida por Vygotsky. Las distintas acciones se sostienen en diferentes definiciones de la situación, grados y planos de intersubjetividad y mediaciones semióticas que se van incluyendo en el grupo (Dyzsel, Espinoza y Acevedo, 2023; Acevedo y Gomel, 2020). Consideramos que en el GTC se producen conocimientos de nuevo tipo, que ni desde el equipo de investigación ni desde los docentes hubiesen sido posibles. Estas elaboraciones trascienden las fronteras de cada sistema de actividad originario –la academia y la escuela– cuando se toman como objeto de análisis nuevas contradicciones inscriptas en una más fuerte –fundante–: la división del trabajo y el valor del conocimiento en el capitalismo. Diremos, en este caso, que todas y todos los integrantes del GTC compartimos que las y los estudiantes aprendan Ciencias Naturales participando de situaciones de lectura y

escritura o, más general, en la importancia de leer y escribir en clases de Ciencias Naturales o, más general, en distintos contextos de estudio; sin embargo, podemos señalar contradicciones en las concepciones acerca de la propuesta didáctica, en qué es posible y deseable pedir a las y los estudiantes, en cómo sostener los desafíos, en la noción de enseñanza y de aprendizaje.

Cabe todavía aclarar qué lugar le otorgamos a las orientaciones teóricas de la Didáctica de las Ciencias Naturales constructivista –que reivindicamos en nuestro recorrido– al asumir la modalidad investigativa con los GTC. En este sentido, podemos decir que estas tesis viven en los argumentos que las y los investigadores ponemos en juego en el grupo con docentes cuando se toman decisiones acerca de las situaciones a incluir en una propuesta de enseñanza, y cuando se analizan los sucesos del aula. Sostenemos su potencia en la conceptualización de las condiciones y criterios que favorecen los aprendizajes, y en los análisis que hacemos acerca de las aproximaciones que las y los estudiantes realizan en dirección al objeto de enseñanza.

Consideramos que la conformación de GTC permitió un giro en nuestro trabajo que abrió una nueva oportunidad para actualizar y profundizar el diálogo entre las diferentes tradiciones de investigación mencionadas. Siguiendo a Engeström (2001), nos apoyamos en la Teoría de la Actividad Histórico Cultural al entender que se trata de indagar aquello que no se sabe de antemano, que requiere nuevas elaboraciones en contextos no transitados que involucran modificaciones en los componentes y relaciones de los tres sistemas de actividad mencionados –la academia, la escuela y el GTC.

Interpretamos los procesos de evolución de las conceptualizaciones con la modelización denominada *ascenso de lo abstracto a lo concreto* y actualizada por Davydov (1990), quien postula que lo abstracto consiste en un conjunto de consideraciones –no necesariamente teóricas– que acarrear tensiones en un sistema de actividad, que pueden originar transformaciones cuando se conmueven problemas así concebidos por los actores involucrados, cuestión que abre evoluciones en dicho sistema. Desde esta perspectiva, el proceso de conceptualización se produce en el marco de una actividad conjunta cuando una experiencia que se presenta problemática o difusa cuestiona en términos intelectuales, estéticos, éticos, afectivos o políticos.

Interpretamos que el ascenso de lo abstracto a lo concreto constituye una de las herramientas teóricas nodales para interpretar la evolución de un sistema de actividad o el cruce de fronteras entre varios sistemas.

Exploramos estos aportes con la intención de conceptualizar la potencia de los grupos de trabajo colaborativo en las transformaciones de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolares, y en la elaboración de conocimiento didáctico. Localizamos en las expresiones de las y los docentes –cuando refieren a que están para enseñar Ciencias Naturales, pero difícilmente puedan hacerlo porque cuentan con estudiantes que aún no leen y escriben por sí mismos– manifestaciones difusas de una tensión entre diferentes facetas de la profesión docente, tales como su concepción acerca del papel de la escuela y de la enseñanza, las expectativas respecto de sus estudiantes, la formación recibida.

La actividad en el GTC con profesores de Ciencias Naturales

Ubicamos la histórica contradicción del sistema educativo en el lugar de ejecutoras y ejecutores otorgado a las y los docentes en detrimento del de productoras y productores de conocimientos en sus prácticas de enseñanza; advertimos que esta categorización, diremos deshumanizante, resulta engañosa: se los margina de la producción, pero se les exige resolver conflictos de inexplorada solución cuando la formación docente no habilita para transitar satisfactoriamente en una complejidad de nuevo tipo, y la estructura escolar no ofrece medios para su abordaje colectivo. El problema que tomamos como objeto de indagación en este GTC con profesores –enseñar Ciencias Naturales en grupos con gran heterogeneidad en las prácticas de la lectura y la escritura– está ligado a esa contradicción con la que se vinculan varias tensiones, problemas o dilemas: la concepción de enseñanza y de aprendizaje entre el sistema escuela y el de la academia, cómo se propone el objeto a enseñar, qué lugar se otorga a los alumnos en la construcción del conocimiento en clase. Escuchar las razones, los argumentos, compuso un escenario de debate en el que se manifestaron esas tensiones entre las y los participantes del grupo.

Reflexiones acerca de la propuesta con la que se inicia la secuencia

En acuerdo con nuestro tradicional enfoque didáctico, iniciamos los encuentros intentando decidir el tema de enseñanza. Consensuamos, con cierta facilidad, que sería “el dengue”, lo estudiamos conjuntamente y definimos los siguientes contenidos: qué mosquitos transmiten la enfermedad, el ciclo de vida del *aedes aegypti*, cómo ocurre el contagio, las diferencias de comportamiento entre hembras y machos, y las formas de prevención. Fue el tiempo destinado al diseño de una secuencia de enseñanza el que permitió nutrir de discusiones y posturas el espacio compartido. Nos propusimos encontrar una manera –un *milieu* (Brousseau, 2007)– para iniciar un debate en la clase con la intención de que todas y todos los estudiantes participaran, aunque no pudieran leer y escribir por sí mismos.

Transcribimos el enunciado con el que dimos comienzo a la secuencia:

María se despertó con mucha fiebre y dolor de cabeza, especialmente detrás de los ojos. Se miró los brazos y encontró un sarpullido. En el hospital le diagnosticaron dengue. Pensó si estaría bien el diagnóstico, ¿Cómo podía el médico estar seguro? Ninguno de los compañeros del cole tenía esa enfermedad

Para el equipo de investigación, instalar una discusión en las clases, dar lugar a distintas interpretaciones, con el presupuesto de que las y los estudiantes pueden aportar ideas, pensar, dar lugar para que perciban las aulas como propias, es una modalidad naturalizada, ligada a la concepción constructivista de enseñanza, sustentada en autorizar la activa participación intelectual de todas y todos como condición para promover aprendizajes. Pero esta concepción no está instalada ni resulta compartida por muchos docentes de secundaria, en cuyas clases la propuesta está atravesada por multiplicidad de razones que intervienen para que la trama que con frecuencia predomina tenga acento declarativo. Encontramos un ejemplo en la voz de una profesora:

Es que tenemos un currículo, tengo que dar dengue y otras cosas, tengo que dar metamorfosis y no puedo destinar más de quince días a esta parte. Vamos a lo

real y esto tiene que servir para que se aplique realmente, que no quede en un papel. Tengo dos horas semanales y no las puedo usar para que planteen preguntas... ¿Qué puede decir la familia si el chico va a la escuela y la profesora tardó un mes para dar dengue?

Otras posturas animaron la discusión:

Prof.: Creo que estamos en una etapa de indagación, de investigación, podemos darnos ciertas libertades, nos interesa qué herramientas les estamos dando, el tema es cómo podemos hacer para que después ellos puedan escribir, leer. Deconstruyo lo que hago habitualmente y veo si sirve, si lo puedo aplicar en otros contenidos y ver cómo suma.

El breve intercambio seleccionado pretende ser una muestra de las primeras tensiones que atravesaron este GTC. Incluimos a continuación nuestra interpretación acerca de las razones que las originan.

Desde hace mucho tiempo, en la Psicología Educacional y en las Didácticas Específicas, se otorga un lugar destacado a las ideas que disponen las y los estudiantes. En Ciencias Naturales, en particular, su indagación constituyó una de las líneas de investigación con producción exponencial. Con diferentes maneras de significar estas ideas –como errores, concepciones alternativas, hipótesis, etc.–, variadas producciones permitieron luego elaborar un repertorio muy amplio sobre estas nociones en diferentes contenidos. El impacto de estos estudios tuvo su correlato en la escuela con diversas modalidades; la mayoría de las veces como una estrategia que consiste en “indagar” estas ideas al inicio de una secuencia didáctica –con intercambios orales o “lluvias de ideas”–, frecuentemente por fuera de las relaciones conceptuales que se propondrá estudiar a las y los alumnos. Encontramos que, con frecuencia, las propuestas de enseñanza se presentan como una cronología de actividades que comienzan por preguntas generales sobre un concepto, un barrido de ideas de las y los estudiantes, para luego presentar el saber disciplinar, produciéndose una brecha entre esa participación y la comunicación de los conceptos científicos.

Desde nuestro enfoque, otorgamos valor a la elaboración de secuencias didácticas conformadas por variadas situaciones de enseñanza que se entrelazan para ofrecer diferentes oportunidades de volver y actualizar las ideas como aproximaciones cada vez más cercanas al saber disciplinar. Entendemos la situación inicial como posibilidad de desafiar lo que se sabe sobre un tema, poner en juego los conocimientos, que en parte alcanzan y en parte no, para comprender un fenómeno; como un escenario que se *puebla de ideas* (Espinoza y Casamajor, 2018), permite ponerlas en relación, enterarse de que hay pares que piensan distinto, motivar el desarrollo de argumentos para sostener las propias y confrontar las otras. En términos teóricos, fundamentamos esta posición en la tesis *interaccionista* entre un sujeto y un objeto de conocimiento sostenida por la Epistemología y Psicología piagetiana (Castorina, 2012; Castorina y Barreiro, 2016) y que es recuperada en la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (2007). La situación inicial constituye un medio intelectual construido con la intención de que las y los estudiantes asuman un problema como propio para intentar resolverlo, se adapten elaborando respuestas genuinas en las que se movilizan sus conocimientos –cuestión que, vale reiterarlo, se distancia de elaborar enunciaciones sobre una temática.

Negociación de posturas y evolución de tensiones en el GTC

Las voces, las razones, de todas y todos los integrantes del grupo, tienen peso en las negociaciones que se producen en los encuentros, aunque no siempre se alcance a consensuar las ideas. Es claro, así fue explicitado, que se acuerda una propuesta que luego cada docente desarrolla en sus aulas con el sesgo particular que le imprime su historia, la escucha que realiza de las otras posturas, la construcción que llegó a realizar en el espacio compartido.

Algunas y algunos docentes no abrieron el juego de intercambios en sus clases; otras y otros sí se animaron. Ciertos sucesos acontecidos en este último caso nos permitieron reflexionar sobre las exigencias de la propuesta: en un encuentro del GTC se compartió que al implementarla surgió la necesidad de explicar, dar informaciones sobre los conceptos durante las discusiones a partir del “caso de María”. Encontramos

en esta manera de resolver la situación la manifestación de una modalidad “a medias”: perdura una cierta tensión entre informar, “decir” el conocimiento, y otra que puja por “demorarlo” a favor de crear un clima intelectual auspicioso para sostener y continuar el estudio del tema. Al mismo tiempo, podemos decir que la experiencia realizada, el desempeño observado en las y los estudiantes, los relatos aportados por los pares: todo coopera con la revisión de posicionamientos anteriores. En otros términos, los análisis compartidos *a posteriori* conmueven las visiones. Se inicia un proceso dialéctico en el que se escuchan las primeras consideraciones, se ponen en duda, se resisten, y el aporte de los sucesos en la diversidad de las aulas habilita repensarlas. Recuperamos los aportes de Wertsch acerca del funcionamiento de los espacios intersubjetivos para interpretar que en la actividad reflexiva del grupo, si bien hay acuerdo entre las y los integrantes del GTC con involucrar a las y los estudiantes y promover su participación, existen diferentes significaciones –definiciones de la situación– respecto de cómo se concibe este trabajo.

En el equipo de investigación comprendimos que para las y los docentes –aun habiendo acordado inicialmente con la propuesta– resultaría costoso encontrar una manera de sostenerla en clase, especialmente con grupos de estudiantes que no transitaban una convocatoria de este tipo. Una cuestión es compartir las razones que juegan en la situación y otra, gestionarla, encontrar cómo alimentarla. Concebimos que es difícil cambiar una modalidad instalada, no solo –como en este caso– porque responde a otra perspectiva de enseñanza, sino porque exige una mayor intervención docente a partir de la diversidad de participaciones de las y los estudiantes.

Si bien habíamos anticipado en el GTC posibles intercambios para colaborar con un repertorio de intervenciones docentes, sabemos que no llegan a constituir una amplia representación de las posibilidades. A modo de ejemplo, reproducimos algunas intervenciones, imaginadas *a priori*, sobre el caso María acerca del origen del contagio de la enfermedad:

Si los alumnos dijeran: “Es una enfermedad que ya tenía de antes y se volvió a activar...”. Entonces se podría preguntar: “Bueno, puede ser... ¿cómo sería que se le activó?, ¿y cómo es que se contagió la primera vez?, ¿se activó o se volvió a contagiar?, ¿es lo mismo?”.

Los chicos también podrían decir: “Es que los huevos son tan chiquitos que no se ven y entonces seguro que quedó un huevo de un mosquito contagiado”. Y una posible intervención docente: “O sea, según lo que decís, sería una enfermedad que tienen los mosquitos y que nos la pasan a las personas... ¿y cómo es que los mosquitos no se mueren si ellos tienen la enfermedad?”.

Hacia finales de 2023, cuando evaluamos conjuntamente las puestas en aula de la secuencia codiseñada, las y los profesores plantearon que chicos y chicas se involucraron y aprendieron, hablaban sobre dengue, pero que resultaba más difícil interpretar los avances en lectura y escritura. Las posturas de las y los integrantes del GTC todavía se desenvolvían en una zona difusa: el proceso de conceptualización de la situación inicial estaba en marcha, pero no terminaba de conformarnos.

La modelización del ascenso de lo abstracto a lo concreto nos permite interpretar el proceso de evolución de una propuesta de enseñanza que parte de reconocer las tensiones que se explicitan en el grupo –desplegar una situación inicial y dar voz a las y los estudiantes cuando todavía no se les ha enseñado sobre el tema– a aceptar su inclusión con una vaga representación acerca de cómo gestionarla en clase. Este escenario nos llevó a volver sobre la propuesta al año siguiente con la intención de repensar los sentidos que le estábamos otorgando. Veamos un breve intercambio acerca de la situación inicial de la secuencia, en el que el pedido de argumentaciones se propone en el GTC como posibilidad para sostener la participación de las y los estudiantes en clase:

Inv. 1: ¿Cómo ven pedirles que argumenten?, ¿se puede? ¿es muy pretencioso? Me refiero a pedir argumentación a los chicos, problematizando un poco... Pregunto si es factible, si es muy exigente...

Prof.: Creo que no es muy exigente.

Inv. 2: Pienso si hay maneras de intervenir. Por ejemplo, recorriendo el aula, tal vez se puede decir: yo escuché que unos dicen una cosa otros dicen otra, como destacando que es bueno que cada uno aporte ideas.

Inv. 1: les parece ir por el lado de: ¿vos por qué lo decís?, ¿qué tenés en cuenta o en qué te fijaste?, ¿qué te contaron, o qué ocurrió...? Algo, para favorecer el debate.

La continuidad del trabajo en 2024 posibilitó profundizar las conceptualizaciones sobre la enseñanza y, en particular, sobre la situación inicial con nuevos entendimientos y ajustes entre las y los integrantes del GTC. A diferencia de 2023, lo que se recupera para compartir en nuestros encuentros se centra en lo que decían las y los estudiantes, y las intervenciones que las y los docentes tuvieron a partir de ellas. Interpretamos que, con la experiencia ya transitada, volver sobre esta situación desde otro lugar favoreció movilizaciones en las posturas hacia una mayor aproximación entre las posiciones. Un profesor comparte audios de la clase en la que interviene, retomando las ideas escritas por cada grupo a partir de la lectura y su discusión. En uno de los grupos:

Prof.: Acá pusieron: “los mosquitos te contagian porque no hace falta tener todas las enfermedades, sí se necesitan para reproducirse”. Qué quisieron poner ahí...

Est. 1: Del agua.

Prof.: Y para qué necesitaría el mosquito el agua.

Est. 2: Para poner los huevos.

Prof.: Y acá cuando pusieron “no hace falta tener todas las enfermedades”, ¿qué quisieron decir como grupo?

Est. 1: No sé.

Prof.: ¿No están confundiendo enfermedades con síntomas? No tengan miedo a equivocarse, después lo vamos a ver esto... ¿Es lo mismo enfermedad que síntoma?

Est. 2: No porque si te pica ya te contagia...

Prof.: ¿Entonces?

Est. 3: La enfermedad te pasa el síntoma.

El profesor busca entender qué están pensando; presiona para que expandan lo escrito sin introducir aún distinciones conceptuales propias de las elaboraciones científicas; encuentra nuevas intervenciones para sostener el debate.

Otra de las profesoras relata algunos intercambios sostenidos en una clase que dan cuenta de una interesante participación, de un cambio favorable en el involucramiento de las y los chicos:

Un chico contó que su papá se había vacunado y el dengue le agarró re fuerte por la vacuna, para él no sirve. Otro entonces dijo que la vacuna no cura, pero si te enfermás va a ser más débil, no tan fatal. Una nena contó los síntomas porque ella había tenido; dijeron que pensaban que iba a haber epidemia; hablaron de los mosquiteros, de cómo cuidarse; participaban interesados y tenían mucha información; hablaban de que el dengue es un virus, de que hay que sacar los tachos con agua y cuando les pregunté por qué, dijeron: por la reproducción; un chico dijo que a él lo picó un mosquito, pero no se enfermó. Hablaban mucho. Les dije que quería saber lo que piensan todos, algunos no opinaron y pedí que escribieran lo que piensan todos los del grupito. Hubo dos grupos que preguntaron: “¿de dónde habrá salido el dengue?” Les dije: “esto va a quedar como pregunta, después vemos cuando van pasando las clases qué encontramos sobre esto”.

Encontramos en este relato elementos para pensar que hay mayor proximidad entre docentes e investigadoras acerca de las intenciones con las que trabajar la situación inicial, abrir el juego al debate, otorgarle un lugar prestigioso a la participación de las y los estudiantes parece estar “ganando partidarios”. Es más, ella también comparte su satisfacción ante los acontecimientos en otra clase:

Es un curso muy desordenado, les cuesta escribir, les cuesta escuchar. Vos estás hablando y ellos están en otra cosa, tenés que retarlos para que escuchen de vuelta... Ellos no pueden escribir en la clase, se pelean... Les dije que tenían que escribir un pequeño texto sobre la opinión de cada grupo. Entonces un grupo se entusiasmó y dijo, sí, pero nos juntamos en casa, para discutir. Ellos no lo hicieron ahí, porque no pueden. Se juntaron, trajeron algo escrito hoy, pero cada uno había escrito su texto; no es que uno hizo todo.

Los relatos gratifican. La profesora se muestra sorprendida por el involucramiento que visualiza en una clase habitualmente muy exigente de sostener y, a pesar de las manifiestas dificultades este grupo, encuentra la manera de participar.

Nos preguntamos cómo juega el despliegue de la situación inicial con haber alcanzado una mayor implicación de las y los estudiantes en el tema. Queremos

sostener dos interpretaciones posibles para este acontecimiento. Por un lado, remontamos nuestra experiencia de trabajo a las propuestas elaboradas durante muchos años de investigación en las que el reconocimiento de una activa participación en las clases de las y los alumnos da lugar a posicionamientos que las y los ubica como productores del conocimiento, estimula la autoestima, favorece el interés por aprender. Es muy probable que la ausencia de una intención evaluativa (“No tengan miedo de equivocarse”, dice un docente a sus alumnos, y “Es un momento para abrir los intercambios”, dice en el GTC) propicie que tomen riesgos, que digan lo que piensan, que se escuchen, que discutan. No nos sorprende; es lo esperado y ambicionado. Por otro lado, para interpretar relaciones entre la modalidad de debate abierto en el GTC y los relatos sobre los acontecimientos en las clases –las intervenciones docentes y la participación estudiantil– arriesgamos una hipótesis inspirada en la noción de *rizoma* introducida por Deleuze y Guattari (1994). Esta se propone con la intención de establecer conexiones entre sucesos, ideas, procesos que ocurren en distintos lugares o contextos –que en nuestro caso identificamos como las aulas y el GTC. En dos escenarios diferentes, encontramos procesos resonantes, aunque esta conexión –como en un rizoma–⁴ no sea ni observable ni evidente. Exploramos la misma hipótesis para analizar que el tema abordado conjuntamente se mostró, en principio, desafiante, de difícil resolución: docentes, investigadoras, investigadores nos necesitábamos para pensar juntos y concebir una propuesta; también en el aula las y los estudiantes que no escriben por sí mismos requirieron la colaboración de quienes sí lo hacían, pero a su vez –en ese mismo movimiento– estos últimos avanzaron y reafirmaron su formación en la cultura escrita. Una de las docentes remite, a modo de ejemplo, a que algunas y algunos estudiantes, que nunca habían pasado al pizarrón, lo hicieron y recibieron con interés los comentarios de aquellas y aquellos más avanzados que, con tino, sugerían precisiones que, a su vez contribuyeron a reflexionar sobre su propia escritura. Todas y todos contribuyeron a su aprendizaje sobre contenidos de las Ciencias Naturales.

4. El término *rizoma* constituye una metáfora tomada de la biología que refiere a la multiplicación de una planta por medio de tallos subterráneos, no observables.

El trabajo grupal en la situación inicial

Reconocimos numerosas tensiones, idas y vueltas, negociaciones, avances durante el transcurso de este trabajo colaborativo. Imposible referir a todas, pero nos permitimos señalar una última, vinculada al trabajo grupal en la situación inicial, que promovió un importante aprendizaje en el equipo de investigación. Desde nuestro posicionamiento como investigadoras, defendemos fuertemente la interacción entre pares, justamente porque desplaza, transitoriamente, la voz del docente, frente a la que las y los estudiantes podrían reemplazar su conocimiento por el de quien “sabe”. También consideramos más potente que los grupos no sean demasiado numerosos, de manera que todas y todos los integrantes tengan oportunidad de participar, y, en este caso particular, que la conformación sea heterogénea para que quienes aún no leen y escriben por sí mismos puedan interactuar con compañeros y compañeras que sí lo hacen. Sostenemos que esta conformación de grupos contribuyó al reconocimiento de quienes, aun en condiciones desventajosas, pueden aprender sobre dengue. Las y los docentes comentaron cómo esta propuesta de agrupamiento incluyó, aunque resultó difícil de gestionar para que esa inclusión resultara productiva, a estas chicas y estos chicos que habían aprendido a ocultar su situación.

Un profesor plantea:

Nosotros imaginamos el trabajo en grupo para ayudar a los que tienen problemas, pero los líderes terminan acaparando la palabra, sin respetar la opinión de los demás. En primero no saben trabajar en grupo. Por ahí ese debate que uno imagina no se da.

La actividad reflexiva sostenida en el GTC permitió que las y los docentes desarrollen intervenciones en aula orientadas a conocer las perspectivas de las y los estudiantes. Sus ideas se vuelven así objeto de análisis. Por un lado, las y los investigadores insisten con el pedido de argumentación y de contraargumentación –distanciándose de la enunciación de las ideas–, explicitando la intencionalidad didáctica, las razones por las cuales incluirlas. Por el otro, profesoras y profesores vuelcan en el grupo los condicionantes del aula, abriendo el camino a reflexiones sobre la constitución de

los grupos de estudiantes en el salón de clases, cuestión que había pasado inadvertida para el equipo de investigación hasta ese momento.

Interpretamos que, en cada uno de los ciclos de trabajo que se desarrollaron en el GTC –lo que incluye desde el estudio del tema hasta el diseño de la propuesta, la implementación y el análisis *a posteriori*–, se produce un ascenso de lo abstracto a lo concreto, acercando posiciones entre las y los integrantes, y volviendo objeto de reflexión aquello que previamente solo lo era para uno de los dos sistemas de actividad involucrados –la escuela, o la academia.

En el desenvolvimiento de este proceso identificamos tres momentos en el que se despliegan tensiones que motorizan conceptualizaciones didáctico-pedagógicas puestas en juego para la resolución del problema. Se inicia en las reuniones de trabajo del GTC cuando se discuten ideas y se argumenta a favor o en contra de las razones que intervienen para su implementación. Es un momento en el que comienzan a circular aproximaciones (manifestaciones de nivel abstracto) todavía vagas en las que se expresan tensiones originadas por lo habitualmente instalado en la escuela y la necesidad de cambio: como ya señalamos, dar lugar a la voz de las y los estudiantes versus la centración en la voz docente; la constitución de grupos pequeños y heterogéneos de estudiantes en el contexto de clases numerosas; el significado que podría adoptar la adopción de nuevas prácticas en la enseñanza. El posterior desarrollo en las aulas de propuestas consistentes con las primeras consideraciones conlleva un mayor involucramiento con esas tensiones (manifestaciones de nivel concreto) vinculadas con: la formación disciplinar de base de las y los docentes que trae aparejada inseguridad para concebir intervenciones productivas vinculadas a la alfabetización inicial; la complejidad de la gestión de las clases debido a una participación más activa, pero más desordenada, de las y los alumnos; la exigencia de tomar decisiones acerca de cómo intervenir en ese nuevo contexto; las interpretaciones de los efectos de la propuesta de enseñanza en las y los estudiantes, como así también mayor oportunidad para visualizar el estado de conocimiento de cada estudiante y la posibilidad que se abre para su acompañamiento. La puesta en aula recrea tales tensiones, permite encontrarles nuevas aristas, amplía horizontes que dan oportunidad para ser retomados en el GTC con la ventaja que aporta la diversidad de resoluciones alcanzadas en las distintas aulas, las diferentes miradas de las y los docentes, investigadoras e investigadores, las

producciones realizadas por las y los estudiantes. Sin ánimo de cierre, dándole lugar a su recursividad, este tercer momento de intensa actividad reflexiva, en el que se retoman las ideas iniciales del proceso resignificadas en las experiencias transitadas, va configurando la transformación de aquello inicialmente difuso, lo clarifica, y permite avanzar en conceptualizaciones sobre las condiciones en las que proponer la enseñanza en el contexto que tomamos como objeto de análisis.

Conclusiones

Desde nuestra perspectiva, la constitución de un grupo colaborativo persigue redefinir las condiciones para la producción de conocimiento didáctico al incluir y comprender la posición, las razones y los argumentos docentes, sin con ello renunciar a las conceptualizaciones que aporta nuestro marco teórico. Entendemos que, bajo la condición de instalar un proceso de simetría entre los integrantes, este dispositivo ofrece un itinerario posible hacia la transformación de los tradicionales vínculos entre los dos sistemas de actividad: la escuela y la academia.

La experiencia realizada durante dos años consecutivos de trabajo compartido permitió abordar un problema complejo, inédito, por no contar con propuestas ya estudiadas, que aportó bienestar a docentes, investigadores y estudiantes: todas y todos aprendimos. Las y los profesores alcanzaron una posición reflexiva, crítica, que les permitió ponderar la intencionalidad didáctica con la que proponer la situación inicial de una secuencia que promueve la participación intelectualmente activa de sus estudiantes, que los involucra y los sostiene en la propuesta. Las y los investigadores nos acercamos con mayor profundidad a las posibilidades y dificultades que presenta la gestión en las aulas que, podemos decir, sacudieron propuestas naturalizadas en años de trayectoria académica. Las y los estudiantes, de distintas maneras según su historia escolar, llegaron a establecer una mejor relación con la cultura escrita y con las Ciencias Naturales. Quizás, la conclusión principal es que es posible enseñar a grupos heterogéneos que disponen de conocimientos muy diversos sobre la lectura y la escritura. Sostenemos que participar de las clases, no estar ajeno, aumenta su interés por permanecer en la escuela.

No esperábamos que la implementación de esta secuencia –de ninguna– pudiera promover cambios significativos en procesos que, sabemos, requieren variadas situaciones y tiempos. El trabajo en un GTC exige tiempos prolongados, y aun cuando la propuesta conjuntamente elaborada fue desarrollada en distintas clases, por diferentes docentes, consideramos que requiere ser implementada en otras oportunidades, otros años, con otros grupos, para volver sobre las ideas, repensarlas, actualizarlas y alcanzar nuevas representaciones acerca de su potencia y su sentido. Esta cuestión, entre otras, se distingue de la tradicional capacitación en la que las y los docentes reciben propuestas ya diseñadas por otros sin haber participado de su elaboración, y donde se espera que en algunos encuentros las personas que asumen el lugar de capacitadoras o capacitadores, con pocas oportunidades de interpretar el lugar desde el cual son escuchadas, logren que se modifiquen las prácticas de enseñanza.

Necesitamos continuar trabajando, profundizando, como así también contar con una clara adhesión institucional que acompañe proyectos que sostengan la intención de resolver el problema que nos interpela y colabore con convocar a docentes de las diferentes asignaturas.

Por último queremos reafirmar la potencia del diálogo que hemos señalado entre tradiciones investigativas que nos ha asistido en la búsqueda de reflexiones sobre el funcionamiento y la producción del trabajo colaborativo.

Referencias

- Acevedo, C. y Gomel, A. (2020). Conceptos e intersubjetividad en las clases de ciencias. Una aproximación vigotskiana. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 21-30.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique: que rôledans la recherche didactique au jourd ´hui? En A. Terrisse (dir.), *Les dossiers des Sciences de l´Education. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. Revue Internationale des Sciences de l´Education*. Presses Universitaires du Mirail, nº 8.
- Artigue, M., Douady, R. y Moreno, L. (1998). *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Grupo Editorial Iberoamérica.

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Castorina, J. A. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, E., M. K. de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Paidós.
- Castorina, J. A. (2012). Los procesos funcionales y las tesis básicas de la teoría psicogenética. En J. A. Castorina, *Psicología y Epistemología Genéticas* (pp. 119-144). Lugar editorial.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2016). Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar. En E. J. Huairé, A. Elgier y G. Maldonado (eds.), *Aportes de la psicología cognitiva latinoamericana a los procesos de aprendizaje* (pp. 197-210). Editorial Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Cole, M., y Engeström, Y. (1993). A cultural historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (pp. 1-46). Cambridge University Press.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa, *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 484-507). Cambridge University Press.
- Davydov V. V. (1990). *Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* Columbia University Press.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>
- Dyzel, F., Espinoza, A. M. y Acevedo, C. (2023). Experimentos en clases de ciencias: transacciones de significado en un grupo de trabajo colaborativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(1), 369-395.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16
- Espinoza, A (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en "Naturales". *Lectura y vida*, *Revista Latinoamericana de Lectura*, (27), 6-16.
- Espinoza, A. (2021). Una reflexión sobre el trabajo colaborativo para la producción de conocimiento didáctico en Ciencias Naturales. En J. A. Castorina y P. Sadovsky (comps.), *El*

significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (pp. 119-139). UNIPE: Editorial Universitaria.

Espinoza, A., Acevedo, C. y Casamajor, A. (2020). La lectura en el primer ciclo de la escuela primaria: el caso de la nutrición humana. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (2), 100-124.

Espinoza, A. M., Acevedo, C. y Casamajor, A. (2021). La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la enseñanza virtual. *Revista Irice*, (40), 79-119.

Espinoza, A. M., y Casamajor, A. (2018). Leer para aprender Ciencias Naturales: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias: Array. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (28), 107-129.

Espinoza, A., Casamajor, A., Pitton, E. y Muzzanti, S. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. y Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.

Leontiev, A. N. (1981). *Problemas del desarrollo de la psique*. Universidad Estatal de Moscú.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, E., M. K. de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Paidós.

Lerner, D. (2001). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En J. A. Castorina (comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética* (pp. 273-290). Eudeba.

Morales, G., Sensevy, G. y Forest, D. (2017). About cooperative engineering: theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139.

Perrin-Glorian, M. J. (2009). Utilidad de la teoría de las situaciones didácticas para incluir los fenómenos vinculados a la enseñanza de las matemáticas en las clases normales. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, (39), 10-16.

Roditi, E. (2010). Une collaboration entre chercheurs et enseignants dans le contexte français de la didactique des mathématiques. *Éducation & Formation*, (293), 199-210.

Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M. M. y García, P. (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación matemática*, 27(1), 7-36.

Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, 28(3), 1-22.

- Savoie-Zajc, L. y Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational action research*, 15(4), 577-596.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Broek
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. y Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1.031-1.043.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Recepción: 15/03/2025

Aceptación: 24/04/2025

Claves para pensar prácticas inclusivas hacia la participación

Resumen

En este trabajo se presentan algunas claves para promover la inclusión educativa en el nivel primario desde la particular posición de la Supervisión escolar, combinando con procesos de investigación cualitativa y sobre la práctica. Se proponen seis claves que se relacionan y colaboran entre sí para llegar al mayor desafío que consiste en la participación infantil como clave central para la gestión de prácticas escolares inclusivas. Tomando la inclusión como un entramado que se construye desde la justicia social, curricular y educativa de modo multidimensional, se definen esas seis operaciones-claves: dar la bienvenida, acompañar trayectorias singulares, enseñar a todos y todas, asumir prácticas de cuidado y de escucha, promover la participación infantil despertando a la escucha política de las voces de las infancias y compartir prácticas inclusivas. En el entramado de estas operaciones se dialoga con otros y otras, se instituyen las legalidades desde las prácticas de convivencia, se pone en circulación la Educación Sexual Integral (ESI) y se concibe la educación como derecho, haciendo cuerpo las políticas. Cada una de las claves abre y despliega sentidos, diversos

* Magíster en Psicología Educacional (UBA), diplomada en Ciencias Sociales (Flacso), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y maestra (ENS n° 4). Actualmente, es supervisora de Educación Primaria en la CABA, distrito escolar 20; docente en la Facultad de Psicología, cátedra I Psicología Educacional. Participa en espacios de formación en educación inclusiva en la formación docente inicial, de posgrado docente, de supervisión y conducción para CABA, Córdoba, Río Negro y Chubut. Ha publicado en coautoría el libro *Formación de educadores para la inclusión*, que recoge la experiencia de la formación docente en relación con la educación inclusiva. Filiación: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Supervisión de Educación Primaria, Ministerio de Educación, CABA. Escuela Normal Superior N° 6, Ministerio de Educación, CABA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1937-7716>. Correo electrónico: vcasal@bue.edu.ar

contenidos, y algunas propuestas, entendiendo que solo en el territorio y en situación crítica y reflexiva es posible llevarlas adelante. El trabajo va y viene combinando ideas, preguntas, escenas y algunos irrenunciables, invitando al lector a acceder también por partes; abriendo a otras lecturas y autores.

Palabras Clave

Educación inclusiva • participación infantil • acompañamiento de trayectorias • enseñanza diversificada • trabajo colectivo

Insights for thinking inclusive practices toward participation

Abstract

This work presents some keys to promote educational inclusion at the primary level from the particular position of School Supervision, combining with qualitative research processes and practice. Six keys are proposed that relate and collaborate with each other to reach the greatest challenge that consists of child participation as a central key for the management of inclusive school practices. Taking inclusion as a framework that is built from social, curricular and educational justice in a multidimensional way, these six key operations are defined: welcoming, accompanying unique trajectories, teaching everyone, assuming care and listening practices, promote child participation by awakening to political listening to children's voices and sharing inclusive practices. In the framework of these operations, there is dialogue with others, legalities are instituted from coexistence practices, comprehensive Sexual Education is put into circulation and education is conceived as a right, giving shape to policies. Each of the keys opens and displays meanings, diverse contents, and some proposals, understanding that only in the territory and in a critical and reflective situation is it possible to carry them out. The work comes and goes combining ideas, questions, scenes and some essentials; inviting the reader to also access it in parts, opening up to other readings and authors.

Keywords

Inclusive education • child participation • career support • diversified teaching • collective work

Encontrar caminos y enlazar tramas

Nadie discute la educación inclusiva como enfoque ni como política. El problema parece surgir en las prácticas. Cuando elegí como tema de mi tesis de maestría el encuentro entre políticas y prácticas,¹ buscaba hallar el punto en el que las declaraciones y enfoques se encontraran para hacer lugar a un actuar que permitiera la experiencia educativa formadora para todos y todas las niñeces, en especial, del nivel primario.

Cuando año tras año diseño y construyo un proyecto para la gestión escolar del territorio que superviso, también indago sobre los caminos que posibilitan hacer cuerpo a la inclusión en las escuelas que lo componen. Este rol, el de la Supervisión, combina aspectos territoriales, institucionales, comunitarios, curriculares, pedagógicos, administrativo- legales. Y en la intersección de estos, de seguimiento de trayectorias de docentes y de estudiantes, de familias y de escuelas, de las escuelas y otros efectores. Ubicaré este escrito en un territorio escolar de la gestión supervisiva de 24 escuelas primarias en el sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires, que conviven con 14 instituciones de nivel inicial, cinco de nivel secundario (una modalidad técnica, dos medias y dos artísticas), un hospital y tres centros de salud, una escuela de modalidad especial, dos Defensorías de NNYA y una asesoría tutelar, un club de fútbol, algunos espacios de deportes, dos bibliotecas y dos juntas comunales en el corazón o los bordes de cuatro barrios del sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires.

En el recorrido por estas tareas y territorio, encontré un conjunto de tensiones y luchas, y algunos aspectos que considero valiosos retomar porque nos permiten abrir caminos más justos y hasta posibles para hacer realidad que todos estén, permanezcan, aprendan y egresen de nuestro sistema educativo, garantizando, de ese modo, ni más ni menos que el derecho a la educación.

Afirmo que no es posible pensar una educación que no sea inclusiva. Durante mucho tiempo, la educación produjo exclusiones –y las sigue produciendo–, pero ese efecto es también consecuencia de los sistemas educativos modernos, no

1. Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario. Tesis de Maestría de Vanesa Casal, dirigida por Silvia Dubrosky. Disponible en: <http://www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=54477>

exclusivamente de la práctica educativa en sí misma. Así, es posible indagar en las prácticas o acciones necesarias para hacer posibles escuelas más justas. Al decir “escuelas más justas” nos tropezamos –y enhorabuena– con diversos conceptos y recorridos teóricos: derechos humanos, igualdad de oportunidades, equidad, injusticia estructural. Todo ello, por sí solo, no alcanza para definir o al menos intentar acercarnos a esta concepción. Lo que sí debo dejar señalado es que asumiré una posición cercana a la lo que plantean Murillo y Hernández-Castilla (2015): “Trabajar por la Justicia Social empieza desde las decisiones propias, sigue en la denuncia y trabajo en las situaciones injustas más cercanas, y proyecta la lucha contra injusticias estructurales” (p. 17). Estos autores reconocen la injusticia estructural, pero asumen la necesidad de admitir el valor de las decisiones y responsabilidades personales por la justicia, en tanto tomamos decisiones pequeñas o grandes que no siempre son justas, o somos testigos de situaciones injustas. Desde el rol de la Supervisión, estas decisiones, situaciones o acciones a emprender tienen un alcance o impacto mayor por tratarse de una función que suele ser llamada “bisagra” entre las políticas públicas y el acontecer territorial, muchas veces producto de tensiones y negociaciones, que debe asegurar el derecho a la educación de quienes habitan el territorio.

En otro trabajo vinculado al rol de la supervisión con relación a las políticas de inclusión señalo:

La Supervisión Escolar es una función dentro de las áreas del Sistema educativo desarrollada en el marco de la carrera docente. Se trata de un docente que en general ha transitado todos los cargos del nivel que gobierna, posibilitando contextualizar las políticas públicas en las escuelas y referenciar a las autoridades acerca de las necesidades del territorio que conduce. Su tarea se circunscribe a un territorio geográfico dentro de una jurisdicción en el caso de los niveles educativos y requiere de articulaciones verticales (desde la gestión gubernamental hasta las escuelas) y horizontales (entre áreas, niveles y modalidades, sectores y redes).

En este contexto, el trabajo del supervisor/a convoca a una misión central, directamente vinculada al derecho constitucional de enseñar y aprender. Desde esta gran misión, una tarea central es asegurar la inclusión de todos los niños y niñas del territorio distrital en las escuelas de la región a partir del cuidado de las

trayectorias escolares. Es allí donde la macropolítica hace “zoom” sobre las salas y las aulas. (Casal, 2019, p. 147).

Desde esta particular posición, a partir de investigación realizada en mi tesis de maestría (Casal, 2018) y tomando aportes de diversos autores, en este trabajo me aventuro a desplegar algunas claves como acciones, para seguir pensando y repensando los modos de conmovir para acentuar el carácter inclusivo de la educación en las escuelas. Líneas de acción y también “de fuga” que constituyen modos de orientar la gestión escolar, formar directivos, acompañar situaciones emergentes y también estar corporal y sensiblemente. Algunas de ellas ya fueron presentadas en otros trabajos (Casal, 2020, 2023), pero, producto del recorrido, lecturas y conversaciones en el ámbito de las prácticas, la supervisión y la formación de docentes, vuelvo a presentarlas “enriquecidas y aumentadas”:

- Dar la bienvenida accesibilizando la escuela desde la construcción de lazo social.
- Acompañar trayectorias singulares.
- Enseñar para todos y todas.
- Cuidar lo frágil, convivir como premisa para hacer posible los aprendizajes.
- Escuchar para cuidar.
- Despertar a la escucha política de las infancias para transformarla en proyecto.
- Compartir prácticas inclusivas.

Dar la bienvenida: de la accesibilidad al lazo social

La escuela común es obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años desde 1884, cuando se instituye la Ley 1.420; lo que ratifica y extiende nuestra Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006, extendiéndola a otros niveles. Sin embargo, la obligatoriedad fue demarcando cuerpos, colectivos, clases, sujetos esperados para hacer posible que ese común se configure: la escuela común para “niñeces comunes”

y también el imperativo de la inclusión. La inclusión como operación no acaba en la idea de “Todos en la escuela”, ni en la de “todos en la escuela y aprendiendo”; cierra el círculo con “todos aprendiendo lo común”² (Terigi, 2008). El problema entonces de la inclusión es “todos en la escuela, aprendiendo lo común”. Y la operación que el sistema educativo organizó fue la de homologar el aprendizaje común con la delimitación de ciertos sujetos “comunes”: los esperados...

Recrearé un ejemplo que siempre trae una colega querida:³ entrando a la escuela “Normal X”⁴, en cualquier lugar de nuestro país, nos encontramos con las anchas escalinatas que nos reciben. Ascendemos más o menos veinticinco escalones, un descanso y otros veinticinco. Llegaste a las aulas del primer piso. Es la escuela pública, la que espera a todos. ¿A todos? Esta pregunta por el todos queda asociada a la idea de bienvenida. Categoría que tomaré para explicitar que sin esa condición es impensable cualquier propósito en el campo educativo.

Volviendo a la escena, conviene señalar que, en Argentina, la Ley 24.314 define como “barreras arquitectónicas” las que se encuentran en edificios públicos y de vivienda. La accesibilidad arquitectónica se verifica cuando una persona puede: aproximarse a un lugar, ingresar, usar, circular y salir. Los edificios, como lugares reales y simbólicos que representan la desigualdad de oportunidades, fueron inspiración de los estudios sobre diseño universal del aprendizaje, que surgió en el campo de la arquitectura, definido como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico. Más adelante, se adopta en el campo educativo como un modo posible de producir accesibilidad, lo cual permite abrir en dicho

2. Este trabajo utiliza, en la medida de lo posible, lenguaje que incluya la diversidad sexo genérica, aunque se usa el masculino genérico en varias ocasiones para facilitar la lectura y comprensión. La mención explícita del femenino se incluye cuando es relevante en el contexto. Como autora, adhiero a las políticas de género y considero que el lenguaje crea y produce pensamiento.

3. Es la Mg. Verónica Rusler, especialista en educación y discapacidades, docente y autora de estudios acerca de la accesibilidad, activista apasionada por la cultura inclusiva y compañera en el dictado de cursos y postítulo.

4. Las escuelas Normales en Argentina se distribuyeron por todo el país sosteniendo la unidad académica de los niveles educativos e incluyendo la formación docente: inicial, primaria, secundaria y superior (formación docente en general). En la Ciudad de Buenos Aires, aún mantienen el nombre “Normales”.

campo los conceptos de justicia educativa y justicia curricular. Al decir “justicia educativa”, nos referimos a la importancia de ofrecer desde los sistemas educativos oportunidades equitativas para todos y todas, analizando los aspectos que producen impedimentos que obstaculizan el acceso, aprendizaje y participación. Cuando acudimos al concepto de *justicia curricular*, nos referimos más bien a la necesidad de no jerarquizar ciertos contenidos que históricamente fueron priorizados, ofrecer una mirada integral y, además, y a los fines de la justicia social, promover y priorizar los intereses de “los más desfavorecidos” (Connel, 1997). Desde esta perspectiva, el diseño universal del aprendizaje, tomando conceptos de diversas disciplinas y enfoques, propicia diseñar la enseñanza de modo flexible desde el inicio, proporcionando en la planificación de la enseñanza de múltiples formas de representación, de expresión y de implicación.

Entonces, la producción de accesibilidad es un modo de pensar la bienvenida.

Ahora bien, ¿qué resulta necesario para hacer posible un común accesible? ¿Cómo reconocer el todos en lo común? Propongo algunos gestos, a mi criterio, innegociables, que es posible llevar adelante a partir de la gestión, a fin de promover un común accesible:

- Afectos: vínculo sujeto, agente, cultura, inserto en una comunidad en la que hay reglas. Afectos que no son solo emociones que se gestionan,⁵ sino que se reconocen en relación con los otros. Poner a trabajar la Educación Sexual Integral⁶ como herramienta para el abordaje en la escuela de la afectividad.
- Reglas: un conjunto de reglas compartidas que nos cuidan a todos, que aseguren la potencialidad de la autoridad pedagógica, como aquella que

5. Me refiero a las tendencias actuales acerca de la gestión emocional entendida como la capacidad de reconocer, comprender, expresar y controlar las emociones de manera consciente. Es entendida como una habilidad posible de ser entrenada, necesaria para tener relaciones personales y profesionales satisfactorias.

6. En Argentina, regulada por la Ley 26.150 a nivel nacional. Existen otras leyes en las jurisdicciones (actualmente, al momento de la escritura de este trabajo “bajo sospecha” y reformulación). Esta ley tiene cinco ejes: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, respetar la diversidad, ejercer los derechos y reconocer la perspectiva de género. Se enseña en todos los niveles educativos y es transversal a nivel curricular. Cuenta con contenidos para cada nivel, establecidos en la Resolución (CFE) 340/2018.

inaugura, cuida, habilita, prioriza al otro y a los otros, hace crecer, es reconocida. Reglas que instituyen legalidades, que se reconocen por su exterioridad y habilitan la convivencia. Poner a trabajar la Convivencia escolar⁷ como herramienta para el abordaje del malestar, la conflictividad y la construcción de la participación.

- Espacio vacío: que permita la llegada de otros, de “cualquieras”, que no quede atado a un diagnóstico, que sea plural y singular. Vacío para esperar la novedad, lo otro, y radicalmente otro –como se plantea desde la filosofía de Emmanuel Levinas–. En este sentido, asumir una ética de inclusión implica hacer lugar a la infancia desde un estatuto central: sujeto de derecho, sujeto político. Poner a trabajar entonces en la escuela la promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA).⁸
- Accesibilidad: entendiendo que se produce, con criterio local, a partir del reconocimiento del propio universo. Se trata de un diseño inclusivo que se sustenta en la mirada del Modelo Social⁹ y de una perspectiva interseccional. Poner a trabajar en la escuela los derechos humanos y los derechos de las personas con discapacidad.
- Entre varios: dar la bienvenida es con otros, otras, en equipo, entre varios, pero valorando la imparidad y reconociendo las diferencias. Incluye revisar el rol de los equipos de orientación, socioeducativos, de la modalidad de educación especial, de salud, de promoción y protección de derechos, con un criterio que ponga eje y centro en la escuela. Como señala Núñez (2007), “La escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función” (p. 2).

7. En Argentina regulado por la Ley 26.892 para el nivel inicial y primario.

8. En Argentina, regulado por la Ley 26.061 a nivel nacional. Cuenta también con leyes provinciales y jurisdiccionales específicas.

9. El modelo social de la discapacidad, en oposición al modelo médico o biologicista, apunta a comprender que la (dis)capacidad se configura en un entramado de relaciones y contextos que exceden el déficit individual.

- Hallar un común valorando las diferencias: implica que lo común no es lo homogéneo y viene dado, sino que implica armar y (des)armar desde la lógica de construcción de lo colectivo. Además, se debe evitar la creación de lugares para la segregación materializados en la excepción. Abandonar la identificación común-universal-completo (Diker, 2008). Hallar un común es una responsabilidad pedagógica.

Dar la bienvenida es una acción que no se da en un momento. Supera la idea de comienzo, de inicio de tiempos de recién llegado. Se trata de una acción que se renueva constantemente.

Acompañar trayectorias singulares

De aquellos que no ingresaban, o que ingresando no aprendían o que aprendiendo no enlazaban, o que enlazando no ligaban... Los infinitos modos de definir sin estigmatizar a quienes la escuela debe acompañar un poco más.

Acompañar aparece como otra acción que define el acto educativo. Acompañar y educar están muy cerca. Aunque algunos sujetos, algunos colectivos más desfavorecidos, requieren de acompañamientos más planificados y articulados.

Definir esta operación, nos remite a pensar en figuras, apoyos, dispositivos, configuraciones, mediaciones para ciertos sujetos en escenarios educativos. Implica el reconocimiento de una institución que requiere de un trabajo con otros, entendiendo que hay algo que todavía no está y que requiere de acciones mientras tanto, sin abandonar la búsqueda de las transformaciones verdaderamente políticas: aquellas que nos permitirán hacer una escuela diferente a la actual. Estas acciones, a la vez que andamian sujetos, van dejando huellas en las instituciones. También exigen responsabilidad compartida, intergeneracional, corresponsable. Esa posición implica una mirada centrada en la perspectiva sociocultural, se concibe como prácticas intersubjetivamente mediadas y en el contexto de una organización o estructura de cooperación donde se compartan guiones de trabajo. Desde este enfoque teórico, para pensar los

acompañamientos, es necesario distinguir entre una posición centrada en el sujeto y otra centrada en el contexto.

Baquero (2006) profundiza sobre los modos que adopta el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) en la práctica educativa. Este concepto es crucial al momento de definir categorías relacionadas con los sistemas de apoyo o acompañamiento a las trayectorias.

Recordemos que el concepto de ZDP, introducido por Lev Vigotsky en 1931, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que podría hacer con la ayuda de un adulto o un compañero que se encuentre en un nivel de mayor adquisición del contenido o saber). El concepto se entiende, en el marco de la propuesta del teórico ruso, desde una concepción dinámica del desarrollo con fuerte pregnancia del contexto en la producción de su curso y gobierno.

Este punto de partida teórico permite a Baquero (2006) presentar diferentes usos de la categoría ZDP, que resultan sumamente importantes para comprender el lugar de los adultos, de las y los educadores, de los pares, de los otros en general en el acompañamiento educativo:

- Desde un “uso reduccionista” del concepto, Baquero advierte que es posible deslizar la idea de ZDP a la tracción del adulto o experto como “auxilio”. Este uso entiende la ZDP como un atributo subjetivo. Es la forma que adoptan más habitualmente las prácticas de quienes acompañan estudiantes que presentan desafíos para estar, aprender o participar en la escuela. Se andamia al sujeto esperando que a través de la intervención de otro “maestro” o figura de apoyo pueda alcanzar lo esperado. A lo sumo, se reduce o adapta la currícula, el tiempo escolar, los espacios en los que se incluye. Se trata de intervenciones individuales o sectoriales (Parilla Latas, 1996) que, en general, resultan estereotipadas y se diseñan de modo paralelo.
- Otro “uso” considera la categoría ZDP como un sistema de interacción social. Ya no se trata de las propiedades del desempeño de los sujetos, sino de las de

los sistemas de interacción susceptibles de producir desarrollo en los sujetos que se implican en ellos. Esta forma también da lugar a intervenciones que se diseñan para el sujeto o colectivo de sujetos en cuestión, sobre el supuesto de lo que este/os necesita/n, y se va adaptando en el devenir de su desarrollo. Puede adoptar guiones paralelos o compartidos, pero con responsabilidades separadas y desarticuladas

- Por último, Baquero avanza y caracteriza a la ZDP como “variaciones en las formas de participación de los sujetos en eventos o actividades culturales” (2006, p. 131). Cuando habla de participación, apunta a eliminar una mirada escindida entre el nivel individual y el social. Participar debe entenderse en el sentido de ser parte de una situación, formar y tomar parte. Las intervenciones tienden a pensarse como sistemas y el trabajo debe ser diseñado, planificado, puesto en marcha y evaluado de modo compartido.

Esta última visión es la que se considerará para pensar los sentidos de los acompañamientos educativos como sistemas favorecedores del aprendizaje común y para todos.

A lo largo de los últimos tiempos y ante el imperativo de la inclusión impulsado por las políticas de inclusión plena, la presencia y la atención a ciertos sujetos en las escuelas se produjo de la mano de la presencia de figuras de apoyo, que, de modo directo o indirecto, organizadas de modo externo y/o aislado o interno y/o en conjunto, conformaron intervenciones de diversa índole. Entrar a la lógica de funcionamiento de esas figuras nos permite comprender y analizar el corazón de las condiciones para la inclusión.

Podemos entonces, para pensar los acompañamientos, avanzar en la definición de dos modelos extremos que seguramente aparecen en las prácticas como *continuum*: uno centrado en la figura de apoyo y otro, en la construcción de un sistema de acompañamiento. El cuadro que sigue intenta ofrecer alguna información para comprender y poder revisar prácticas y orientar otras, que, por supuesto, se producen en un *continuum*.

Tabla 1. De la figura al sistema de acompañamiento [N2]

| Modelos | El sujeto | Los actores/agentes/figuras | La tarea |
|--|--|---|---|
| Modelo 1: Centrado en el sujeto/figura de apoyo. | - Porta un déficit o “es un niño con NEE”. - “Tiene” una discapacidad (centrado en el diagnóstico). - Requiere apoyos. | - Son figuras de apoyo que “saben del déficit”. - Se ocupan de diseñar “estrategias diferentes”. | - Es diseñada por quien acompaña, que es el “maestro” de ese niño. - Se diseña la adaptación curricular sobre la base de “la otra” planificación del maestro. -Es percibida como una tarea “devaluada”. |
| Modelo 2: Centrado en el sistema de acompañamiento | - Necesita una intervención singular (tiempo y espacio) en un contexto determinado. | - Varios equipos, figuras de apoyo con la escuela. - Redes, sistemas de acompañamiento. | - En el diseño se negocian sentidos: escuela, apoyos. - No es única ni fija. - Dinámica, se planifica y acuerda. - Visión pedagógica que revisa el juego: común- singular. -Tarea “enriquecida”. |

Nota: De la figura al sistema de acompañamiento. Elaboración propia, basado en el trabajo presentado en *Intervenciones para posibilitar prácticas de educación inclusiva: Hacia la construcción de sistemas de acompañamiento* (Casal, 2024).

Nuevamente propongo algunos gestos para pensar la operación de acompañar trayectorias:

- Acompañar es *estar*. Ello implica políticas que le den relevancia y sentido a las figuras de apoyo y acompañamiento en las escuelas, definiendo en ese *estar* los espacios y tiempos. Ambos necesitan compartirse con los sujetos y

otros actores en el marco de la organización y planificación de sus acciones. “Estar disponible” como condición de bienvenida.

- Acompañar requiere de la presencia de *otros* dentro y fuera de la institución. Que existan otros no significa que cada uno hace su tarea o se derivan sujetos. La práctica de derivar o “dejar a deriva” se puede resignificar por la de *sostén compartido*, en una práctica que, por su complejidad, no es posible hacer de “a uno”. Trabajo *con otros y entre varios*, donde el “entre” es el sostén fundamental.
- Cuidar que se lleve adelante una *planificación conjunta y guiones compartidos*. Toda acción educativa compleja requiere de un guion, itinerario que no está sujeto o atado a la tarea técnica, sino más bien que hace de sostén y guía de las prácticas y que está allí para reforzar que todos los sujetos pueden aprender y que no hay clases de sujetos: los que son atendidos por los “docentes de apoyo” y los que forman parte del grupo total.
- Acompañar no es en clave de ortopedismo; es en clave de *creación- artesanía*. La tarea docente tiene un componente muy relevante de autoría, aunque sin que los docentes tengan conciencia de ello. La enseñanza requiere de instancia de reflexión antes, durante y después, y las intervenciones de acompañamiento son intervenciones de enseñanza. Valorar el componente de creación, autoría y las instancias de compartir prácticas pedagógicas en espacios de *covisión* y acompañamiento de la tarea docente en relaciones entre colegas y de asesoramiento resulta central. Al decir *artesanía* se agrega este componente, el del artesano cuya práctica contiene la acción solidaria frente al material, y la mirada del otro. La artesanía es una pieza que se diseña cada vez, aunque recupera saberes y habilidades propias del que “hace” con el “toque” nuevo para qué o quién está pensado.
- Potenciar *la máxima participación* posible de los sujetos en situación de aprendizaje: la autonomía. Es en este contexto, que el diseño de intervenciones debe contemplar este aspecto haciéndose preguntas que apunten a reconocer en qué medida nuestra propuesta/intervención aumenta o potencia lo que este sujeto puede aprender, a sabiendas de que lo que puede no está en su cerebro o genes (Filidoro *et al.*, 2023), sino que se produce en la relación enseñar-acompañar-aprender.

Enseñar a todos y todas

El modo en que se subraya el carácter inclusivo de las políticas y prácticas pedagógicas es a través del fortalecimiento de la enseñanza. Sin embargo, en el discurso diario y apurado, ligado a cierta “tiranía de los resultados”, la inclusión queda relacionada con la renuncia a cierta enseñanza en lo escolar. Se trata de estar, permanecer y aprender “algo”.

La renuncia que requiere la inclusión es a las formas de la escuela, pero no a la enseñanza. Ni tampoco podríamos prescribir a cuánto de la enseñanza para enseñarle a nadie en general. La enseñanza, entonces, si no reproduce la exclusión, requiere de –al menos–:

- revisar las condiciones que se proponen para llegar a todos y a cada uno;
- apostar al fortalecimiento del vínculo educativo como encuentro generacional y social atravesado por la cultura;
- cuidar de los tiempos y modos de la intervención;
- promover una posición de habilitación que no se resigne a la fatalidad; postura de autoridad y confianza;
- y poner a trabajar la con-vivencia junto a la enseñanza.

Nos recomienda Fryd Shapira (2011): se trata entonces de buscar junto al sujeto la gama más amplia, interesante y con mayores posibilidades de conexión social (p. 135).

Para ello, la enseñanza podría tener en cuenta diversos modos de desplegarse. Este despliegue no debería resultar de un voluntarismo heroico de las y los educadores. Requiere de políticas que fortalezcan esta diversidad y que, dotando de recursos materiales, humanos, espaciales, temporales, posibiliten la mayor amplitud posible de opciones que permitan que todos los sujetos puedan aprender. Así, los docentes podrán ser agentes anti-destino, acompañantes no reproductores, “otros” facilitadores primordiales a partir de una apuesta a una enseñanza que priorice en clave de justicia educativa, como decía al comienzo.

Por ello, propongo algunas claves en el afán de abrir espacios para pensar cómo hacer para enseñar a todos o, mejor dicho, para que todos aprendan. Ello implica:

- Conocer el *punto de partida* de nuestros estudiantes: qué saben, qué necesitan saber, cómo se involucran y se relacionan con los aprendizajes y con los demás semejantes.
- Enseñar de modo *diversificado* (esto es diseñar desde el comienzo propuestas en “distintos talles”,¹⁰ pero no cualquier talle, los de nuestros estudiantes, aunque con un mínimo de semejanza, porque vamos garantizar la diversidad, pero también la semejanza (Lerner, 2007).
- Promover *agrupamientos flexibles* para centrarse en la enseñanza de determinados saberes fundamentales con grupos de estudiantes que requieren intervenciones más cercanas y que se enriquecen mutuamente de sus puntos de partida. Esta configuración rompe con las lógicas de aulas, grados, ciclos, para generar otras que resulten más favorables y enriquezcan a los estudiantes.
- Diseñar recorridos específicos, proyectos individuales para algunos estudiantes que requieran mayor especificidad.

Cuidar lo frágil. Más ternura, menos protocolo

Las prácticas inclusivas se relacionan profundamente con las de cuidado. El cuidado como concepto, en las últimas décadas, se desprende de lo doméstico y privado y se abre a lo público, especialmente en el marco de las diversas convenciones internacionales. En este caso, vamos a tomar la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) y las leyes que las sostienen en nuestro país, Ley 26.061 y las surgidas en las diversas jurisdicciones.

Las prácticas de enseñanza son prácticas de cuidado si contribuyen a la humanización, y ello es posible desde lo que Meirieu (2023) llama “responsabilidad pedagógica”. Este autor nos orienta a acompañar el proceso de

10. Expresión tomada de la conferencia de Mirta Torres sobre “Políticas de alfabetización y derecho a la educación: propuestas recientes y perspectivas en disputa”, para referirse a la alfabetización inicial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rKJWURcJVIO>

humanización del niño, ya que viene al mundo desprovisto y, por ello, toda educación implica ligarse, para poder desligarse y religarse. Todas esas acciones requieren del cuidado y del vínculo de amorosidad y autoridad que haga posible ese transitar. Por ello, es necesario posicionar esa práctica, otorgándole la complejidad que requiere.

Enseñar y cuidar van de la mano; no se oponen ni se sustituyen. Vamos a subrayar en este trabajo que el cuidado es una condición para la educación inclusiva. Así, entendemos:

El cuidado se ubica como un proceso amplio que refiere a una red compleja de sostenimiento diario e intergeneracional de la vida, involucra el cuidado del medioambiente, el autocuidado y todas aquellas cosas que nos permitan satisfacer necesidades o deseos. Es una necesidad colectiva e individual que genera tanto derechos como obligaciones (Gispert y Padín, 2022, p. 55).

En esta relación de cuidado, que es tan antigua como la humanidad pero que se estudia en el ámbito de las instituciones no hace tanto tiempo, aparece la figura de la delimitación de ciertos colectivos de sujetos que requieren de intervenciones más complejas, ya que sus modos de estar en nuestros territorios se relacionan con las crisis de estos tiempos. Tomaré una conceptualización que nos aportan Espert, Iuale y Wanzej (2019). Estos autores señala que se conforman estos colectivos como segregados del territorio de la infancia: el niño invisibilizado (los niños pobres, como cuerpos empobrecidos), el niño perturbado emocionalmente (disruptivo, como cuerpos desbordados) y el niño maltratado (como cuerpos tutelados). A estas formas que la autora propone, seguramente le agregaríamos la condición de discapacidad, además de la perspectiva interseccional que nos ayuda a comprender que las desigualdades se solapan, se potencian, se profundizan cuando nos encontramos con la superposición de perfiles y caracteres no hegemónicos: no será igual portar una discapacidad, ser mujer y descendiente de pueblos indígenas o afrodescendientes, que la inversa de todo ello. La posición de cuidar con mirada territorial nos alerta ante estos colectivos.

Advertimos allí: niños y niñas que se identifican por las ausencias; no están, no concurren, no reciben, no aprenden, no paran, no hablan. Adultos que no están, no concurren, no pueden acompañar, no se detienen o no escuchan. Actuar, entonces, sí para interrumpir, detener una injusticia y para poner a funcionar un circuito diferente: operaciones nuevas, acciones que restituyan esos derechos. Al hablar de derechos, estamos atravesando la ley, la que describe, pero también la que prescribe. En los espacios en los que intervenimos, algunas normas nos dan recursos para pensar marcos y otras nos orientan y organizan protocolos para actuar. Protocolos que, sin un contexto de priorización de las niñeces y juventudes y mirada de cuidado, caen en el vacío y rebotan, produciendo efectos no siempre hacia la restitución de derechos.

Cuando hay adultos que en la relación con la infancia “no han podido ponerse de pie” y la escuela debe asumir esa parte, o cuando el propio Estado reproduce la injusticia estructural diciendo “no” con relación a un sujeto (no hay salud pública, no hay formatos educativos para educar, para alojar modos de presentación de ciertos niños y niñas, no hay políticas de infancia que promuevan protejan y restituyan derechos...), nos quedan dos cosas esenciales: la escucha real y política de las voces de los niños y la red entre instituciones. Una red, no una deriva. Si somos capaces de tejer esos dos hilos a la vez –desde el comienzo– junto al de nuestra propia responsabilidad pedagógica, es posible vislumbrar una esperanza ante la fatalidad de ciertas vidas dañadas, y abrir así una tarea que no nos haga sentir tan solos a pesar de ser tantos.

Despertar a la escucha política de las infancias

En el cambio de paradigma del niño objeto al niño sujeto de derechos que propone la Ley 26.061 de Promoción y Protección de Derechos, en el salto de la infancia asunto privado a cuestión pública, se instala el derecho a ser oído y la voz del NNyA como herramienta clave en las acciones que desde la escuela aparecen enmarcadas en prácticas de cuidado. Algunas de ellas, la gran mayoría, encuadradas en protocolos. El valor de los protocolos en las prácticas es

que reducen la duda, acortan tiempos, orientan. La dificultad es que a veces se separan de los marcos que le dieron origen. Protocolizan y limitan el pensar, descuidan también. No es posible protocolizar la ternura. En ese caso, es evitar que los vínculos sean solo intervenciones técnicas. Si estamos advertidos de este borde-peligro, es posible habitar esa cornisa en la que, sabemos, se camina ante estas situaciones. La clave es saber trabajar con otros, renunciando a acciones totalizantes y segregadas o a la impotencia del actuar entre el “debo” y el “no corresponde”.

La escucha entonces nos sirvió para prender alarmas, hacer llamados, articular con otros. Aprendimos poco a escuchar a la infancia, involucrando la potencia de lo que las niñas desean. Sobre todo, en el nivel primario. El nivel secundario tiene más tradición de participación, traccionada por las normativas que regulan y promueven esas prácticas a través de las políticas de participación estudiantil.

La Ley 26.892 instituye la participación infantil a través de los consejos de aula, acuerdos institucionales de convivencia y consejos de escuela. Abre la puerta a la construcción de acuerdos, al tratamiento de las trasgresiones, al abordaje de la conflictividad en términos pedagógicos. Propicia la participación estudiantil, regulada por la institución, en espacios definidos y encuadrados. La escuela tiene reglas, normas que la preceden, como cualquier institución, y se busca definir como situarlas, como además abordar la construcción posible de otras legalidades: por ejemplo, decidir sobre el uso de los metegoles en el patio en los espacios comunes, organizar cómo va a ser el tiempo del comedor escolar, acordar sobre el uso o no de gorros en la escuela y de qué manera.

La demanda hacia la implementación de estas normas (Ley 26.892 y Resolución –CFE– 239) se dirigió más bien a abordar el malestar que surgía en las instituciones. Se ligó la idea de la participación para la prevención de la conflictividad y la violencia escolar a la lógica “preventiva”; lógica que, entonces, se vinculó a cierta “normalización” del discurso infantil y de reproducción del mandato adultocéntrico.

¿Cómo superar esta lógica para darle a la voz de las niñas un sentido político y productivo más allá de las necesidades institucionales de abordaje de la convivencia

para la contención de la conflictividad? ¿Cómo superar la escucha protocolizada ante la vulneración de derechos que aún conlleva una posición tutelar para abrirse también a la escucha que nos ubique ante los niños desde la incertidumbre por sus deseos, la curiosidad por sus lógicas, la búsqueda de la igualdad, pero con el registro de la responsable asimetría que nos ubica como adultos con una deuda de vida (y debida)? (Frigerio, 2008).¹¹

Si bien las normas producidas en el marco de las políticas de infancia actuales ponen a la voz de los niños y niñas en un lugar central, aún estas voces son escuchadas de modo adultocéntrico, orientado a los intereses adultos, prejuicioso, devaluado, basado en las “mejores intenciones”, en el “bien de los niños”; en fin, desde un enfoque tutelar. El adultocentrismo es una forma de dominación; no es fácil erradicarlo. Está en la escuela como institución de gobierno de la infancia. Además de interseccional, la opresión recrudece, pero llegó el tiempo en que la infancia ha encontrado formas de rebeldía, algunas encorsetadas en la forma de los diagnósticos, que a la larga profundizan y conllevan más y más dolor. Es tiempo de escuchar para poder comprender, como anticipábamos al finalizar el apartado referido al cuidado. El modo-vehículo es a través de la ternura:

Una ternura que humaniza y sensibiliza, en la niñez, el amor por la justicia, la verdad, el respeto a la otredad. Una ternura que enseña a la complicidad y a conspirar contra el sistema y los mandatos que oprimen y reprimen los cuerpos y sus imaginarios individuales y colectivos. (del Cid, 2023, p. 18)

11. *Deuda de vida* es un concepto que tiene otros modos de nombrarse y antecedentes en distintas disciplinas, pero, para el psicoanalista Kammerer (2000), puede sintéticamente precisarse en los siguientes términos: responsabilidad de solicitud, institución de las prohibiciones fundantes que constituyen al sujeto y transmisión de lo necesario para que el otro pueda ser parte de la sociedad. *Deuda debida* es un concepto trabajado por el equipo del Centro de Estudios Multidisciplinarios que insiste en señalar que compete al Estado y a los gobiernos que lo ocupan hacerse responsable de la distribución que asegure a todos los NNyA que por efecto de las políticas han perdido a los adultos protectores, los que se encuentran imposibilitados para cumplir con la *deuda de vida*, una vida digna. Una política distributiva hecha bajo la forma del ejercicio de un derecho: el de ser parte, formar parte, tener parte. Esto es, una política que renuncie a toda práctica que persevere en no modificar las condiciones de existencia, haciéndolas solo parcialmente sobrellevables (Frigerio, 2008, p. 37).

Una experiencia de inclusión y de gestión: niños consejeros

Luego de casi ocho años de gestión al frente de la Supervisión del territorio que describí al comenzar este trabajo, fui convocada por un grupo de niños y niñas que conforman el Consejo de Niños de una comuna del distrito que superviso. Este consejo funciona fuera de horario escolar, dentro de una institución educativa, y los niños que lo componen son estudiantes de diferentes escuelas estatales y una privada de la región. Consideré participar en la actividad, pensando que sería una visita similar a las que suelo realizar, sin tener demasiada certeza sobre lo que podría ocurrir allí. Se trataba de un programa más de los que tienen impacto en el distrito 20. En este caso, el programa se denomina “Buenos Aires Ciudad de los niños y las niñas” y forma parte de una red latinoamericana, la cual a su vez integra una red internacional. Esta última se originó a partir de una propuesta de Francesco Tonucci, orientada a concebir ciudades amigables para la infancia, tomando como eje central la voz de los niños y las niñas.¹²

Aquel encuentro se grabó en mí como un momento fundacional, una brújula que al año siguiente guiaría mi gestión, convirtiéndose casi en el corazón de nuestro noveno proyecto distrital. Las y los niños me refirieron una cuestión que les preocupaba y requería de mi intervención. Las y los docentes, en sus escuelas, usaban la quita del recreo como forma de sanción. La quita podía ser parcial o

12. El Proyecto “La Ciudad de las niñas y los niños” fue creado por Tonucci, quien lo promueve y conduce inicialmente en Fano, su ciudad natal que se ubica en la región italiana de las Marcas. El Proyecto hace frente a la situación de crisis que vive la ciudad moderna que fue creada bajo las necesidades de un solo tipo de ciudadano; el adulto, hombre, trabajador y motorizado. Una ciudad cuyo espacio público no es el escenario de encuentro y disfrute para las personas, sino el de graves problemas de tráfico vehicular, congestión, inseguridad y contaminación. El Proyecto propone escuchar a los niños, pedirles su perspectiva, oír sus denuncias y propuestas y permitir que la política pública se impregne de la singularidad y potencia del pensamiento de los niños, el mismo que lamentablemente los adultos ya no recordamos (tomado de <https://francescotonucci.org/es/francesco-tonucci/la-ciudad-de-los-ninos/>).

Existe en Argentina, una red del Proyecto con más de 100 ciudades y entidades de distintas provincias que desarrollan en sus territorios políticas públicas e institucionales en defensa de los tres ejes que propone “La Ciudad de las Niñas y los Niños”; la participación real de niños/as, su autonomía de movimiento y el derecho al juego libre en el espacio público. La Ciudad de Buenos Aires adhiere al Proyecto Internacional hace más de veinte años y su desarrollo se enmarca en el Programa “Buenos Aires, Ciudad de las niñas y los niños” dependiente de la Dirección de Escuela Abierta del Ministerio de Educación (Querido, 2024, p 151)

total y el criterio era arbitrario. Yo recordé haber hecho eso alguna vez cuando fui maestra y traté de calzarme mis gafas de niña para poder comprender. Sin embargo, no pude resistir la tentación de preguntar por los motivos acerca de la quita del necesario espacio de dispersión, recreación y derecho al juego. Y los niños me dijeron que no era importante. Volví a insistir con la pregunta acerca de si era consensuado con ellos o si se les devolvía de algún modo y los niños volvieron a insistir con que eso no era importante. Y que el recreo los hacía felices, se reunían con amigos, y se encontraban con chicos y chicas de otros grados, planificaban juegos, era propio, allí nadie daba órdenes y no se debía sacar. Mi cabeza de maestra, mi esencialidad adulta se dejaba conmovir.

Había leído en una oportunidad el libro *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, de Tonucci, y se me vino a la cabeza ese título. Tenían razón.

Y después me mostraron un cartel. Si bien ese día lo traían ellos, daba cuenta de preocupaciones de varios Consejos de niños y niñas de diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires:

Imagen 1. Manifiesto del Consejo de Niños sobre la quita del recreo



Nota: imagen tomada de <https://francescotonucci.org/wp-content/uploads/2023/05/hinchas-del-recreo-articulo.pdf>. Recibí una copia el día que concurrí al encuentro del Consejo de Niños de Mataderos.

Y luego me hicieron saber del Pronunciamiento de la defensora de los niños y niñas, Marisa Graham, –N° 16 (2023)–, que establece el derecho al juego, esparcimiento, descanso y tiempo libre. En dicho pronunciamento, la defensora expone el marco legal, especialmente desde la Convención de los Derechos del Niño y observaciones derivadas de esta y otros marcos normativos, como la propia Ley de Educación. Señala: “[...] las concepciones adultocéntricas constituyen también una barrera de gran impacto para el ejercicio del juego, el descanso y el tiempo libre de las niñas y los niños [...]”.¹³

Me compartieron otras preocupaciones o cuestiones que les gustaría cambiar de las escuelas: se trataba de una acción iniciada por el Programa Buenos Aires Ciudad de los niños y las niñas que se llamó “La escuela que queremos”.

Ese encuentro me llevó a conocer más, profundizar sobre el proyecto y, por supuesto, articular con el equipo que pone en marcha en la jurisdicción las acciones que posibilitan la transformación de la escuela a través de estos espacios. Me inspiró a vincularme con el programa ministerial a cargo de Paula Querido.¹⁴ Si bien en la escuela que visité el programa funcionaba hacía mucho tiempo, fue desde la voz de los niños y las niñas que me sentí convocada y concernida para darle lugar a profundizar esa experiencia y, al decir de la coordinadora, transformar esa escucha en una “escucha política”. Es decir, que se vuelva justa. Al comienzo de este trabajo, señalé que nuestra responsabilidad como autoridades en instituciones o sistemas territoriales nos plantea la toma de posición ante la injusticia, y que ello requiere especial atención a la injusticia estructural. Aunque contamos con normativa suficiente para dar centralidad a la voz de las niñas, continúa siendo un colectivo al que se le niega la participación real en la toma de decisiones que lo afectan directamente. Como señala Querido en una entrevista realizada por estudiantes de Psicología en el marco de la cursada y el desarrollo del Trabajo de campo (mayo de 2024) en relación con la importancia del lugar de los niños como sujetos políticos:

13. La defensora se reunió en tres oportunidades con niños de 8 a 11 años, que conforman Consejos de la Red Argentina Ciudad de las Niñas y Niños. Esta Red es parte del proyecto internacional del Instituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, denominado “La ciudad de las niñas y de los niños”.

14. Coordinadora de los Consejos de niños y niñas de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Referente del Proyecto La ciudad de los niños y niñas en Argentina y además lleva adelante la Formación sobre la temática a nivel nacional y jurisdiccional (CABA).

Primero, porque es un actor social al cuál no se lo invita políticamente, no tiene espacio institucionalizado como puede tener cualquier otro colectivo. Se puede participar como trabajador, como alumno secundario, centro de estudiantes, mujer. Estos colectivos tienen espacios, la niñez no. Por otro lado, necesitan adultos que habiliten ese espacio porque no tienen la autonomía para organizarse de manera independiente [...]

Es así que en la Ciudad de Buenos Aires existen los Consejos de Niños desde 2004 y actualmente funcionan

[...] 12 Consejos de niños/as de Ciudad (chicos/as de 8 a 11 años que dan ideas/propuestas para su comuna, barrio y ciudad), 4 Consejos de Nivel Inicial a escala distrital (alumnos/as de 4 y 5 años de todos los jardines del Distrito que dan propuestas a la Supervisión Escolar para sus jardines), 1 Grupo de “Consejeros/as con experiencia” (jóvenes de distintos barrios de Buenos Aires que han sido parte de los Consejos de Ciudad cuando eran niños/as) y 1 Consejo de niños/as en situación de internación en el Hospital Público Elizalde [...] (Querido, 2024, p. 152).

De ese modo, y ante la necesidad de darle verdadera voz y protagonismo a las infancias del territorio que conduzco, se crea el primer consejo de Nivel Primario a escala distrital conformado por un/a estudiante por cada una de las 24 escuelas primarias del distrito que dan ideas a la Supervisión Escolar para co-gestionar sus escuelas. Esta propuesta debió convivir con otras existentes promovidas por los formatos de participación definidos en la Ley 26.892, es decir, los Consejos de grado y los consejos de delegados. Estos últimos, conformados por un estudiante de cada grado que oficia de representante, elegido por sus pares, se reúnen con cierta frecuencia con la dirección escolar. En el caso del consejero distrital, el niño o niña que asiste al encuentro mensual con la Supervisión y la coordinadora del Programa no fue elegido ni contaba con representatividad de sus pares (es decir, no participaba trayendo la voz de sus pares); lo hace en su estatus de niño/niña trayendo la voz de la infancia de su escuela al encuentro con la Supervisión y otros niños de la región. Era necesario darle institucionalidad a la participación de las niñeces, invisibilizadas en la toma de

decisiones del equipo de Supervisión. Directivos, coordinadores, docentes, equipos y figuras de apoyo mantienen tradicionalmente reuniones con la Supervisión; los niños y las niñas, no. Era necesario darles voz y, no solo eso, nutrirse de sus saberes y miradas particulares.

Esos encuentros con niños y niñas requirieron de conversaciones previas con las conducciones escolares, de un trabajo profundo para comprender cuál era su sentido y de la comunicación mensual de los diversos registros de las situaciones abordadas. Se trataba de poner a las niñeces del territorio en lugar de productores, y no solo de destinatarios. Pasar de la “infancia intervenida”¹⁵ a la infancia que interviene; generar ideas y consensos y ofrecer a las conducciones insumos para que las escuelas mejoren. Por otro lado, se esperaba, además, que las escuelas adoptaran posiciones similares en relación con la escucha de los niños en los dispositivos y órganos de participación existentes o en la generación de otros.

Los encuentros fueron posibles gracias a la articulación crítica de una instancia de gobierno escolar, la Supervisión distrital (supervisora escolar con colaboración de las supervisoras adjuntas), con un proyecto de innovación, inserto en una red a través de su referente y coordinadora Querido. Ese origen le dio profundidad y potencia, y la posibilidad de articular con otras supervisiones e instancias barriales (con la colaboración de estudiantes de Psicología de la UBA en el registro de los encuentros). Resultó fundamental la sensibilización de conducciones a la hora de definir qué niños y niñas concurrirían por cada escuela, se determinó la equidad de género en la conformación del grupo, además del acceso por sorteo: un niño o niña entre 8 y 11 años de cada escuela, tomando como eje las recomendaciones del programa, así como también sus tres ejes: “participación, autonomía y juego” (<https://www.lacittadeibambini.org/>; Tonucci, 2002).

El grupo se conformó y consolidó con facilidad, y se fueron generando vínculos de amistad. Al comienzo, las participaciones y producciones tenían más componentes individuales, pero luego comenzó a circular solidaridad y compromiso no solo

15. Tomo del libro de Espert, Luale y Wanzej el título *La infancia intervenida: Ciencia, clínica y política*, metáfora inspiradora para vincular esta experiencia con las prácticas de inclusión y de abordaje de los padecimientos en la infancia.

con la situación de la propia escuela, sino también con la de otros y otras. Las primeras intervenciones se organizaron tras una línea de acción del programa “La escuela que queremos”, a partir de allí surgieron varias propuestas que buscamos ordenar en algunas categorías que luego fueron el inicio de una bitácora o libro de propuestas del Consejo del DE 20. Las propuestas tenían que ver con:

- la necesidad de recibir un buen trato de parte de los adultos (amabilidad, preguntar por como están y si entendieron, señalar los errores con respeto, no recibir gritos).
- El deseo de espacios libres mejor organizados, recreativos, con música, con respeto por el tiempo (importante que no se quite el recreo).
- La presencia de animales y plantas en la escuela.
- El deseo que en la escuela sucedan eventos que los saquen de la habitualidad; ser visitados por famosos, cocinar, día de pijama, entre otros.
- También que haya cuidado en ciertos espacios como los baños, por ejemplo, que estén en condiciones adecuadas y que no haya escrituras ofensivas en las puertas o que se cuiden los recursos y materiales.
- La presencia de juguetes en los espacios escolares y que, además, se reparen los que estaban rotos.

Estas propuestas se comunicaron a las direcciones escolares y se les requirió a las autoridades que vehiculizaran algunas, con la idea de que fuera claro que provenían del consejo distrital. Paralelamente, se les solicitó a las y los niños que compartieran con sus pares la tarea del Consejo. Cada vez que, desde mi función de Supervisora, visitaba las escuelas y entraba en contacto con familias y estudiantes en los actos escolares, o en visitas diversas, exponía el proyecto y presentaba el consejero/a con el fin de darle visibilidad y sentido al proyecto. Conforme pasaba el tiempo, en las escuelas comenzaba a profundizarse y difundirse esta presencia y su sentido, además se buscaba que este paradigma de centralidad de la voz de las niñas para la toma de decisiones se pudiera expandir, aspecto que todavía requiere de mayor desarrollo.

En el Consejo distrital, se comenzaron a evaluar los logros, lo que se había iniciado, pero aún faltaba consolidar, y lo que todavía no estaba logrado. Fue un proceso

sumamente interesante, ya que en esa evaluación se compartieron alegrías, pero también preocupaciones. Ya no se trataba solo de la propia escuela: comenzaba la mirada de la necesidad de un movimiento que alcanzara a todas las escuelas. En los registros escritos de las y los niños aparecía “en algunas escuelas todavía sacan recreos...”, aunque no fuera la propia situación.

En los encuentros, además de proponer la escucha activa y la expresión, se llevaron adelante algunos talleres con otros organismos y proyectos como Escuelas Verdes, Mascotas de las Ciudad, Departamento de Cultura del Club Nueva Chicago, dando respuesta a deseos o propuestas del Consejo, que además se expandieron a las otras escuelas, docentes y niños. Esto trajo consigo que las y los niños reconocieran que, a partir de su participación, se habían dado logros en sus escuelas. Es decir, las propuestas habilitaron acciones nuevas dentro de las instituciones.

En una oportunidad, se propuso un intercambio desde la Supervisión sobre la temática de la diversidad y la inclusión en la escuela. Se venían realizando reuniones con docentes, directivos y familias sobre el tema, y se puso la temática como asunto para discutir y conversar. No fue sencillo salir de la modalidad de escucha activa seguida de intervenciones de profundización ante sus preocupaciones para proponer un tema en consulta. Más allá de la complejidad del tema y del cambio de dinámica, fue sumamente enriquecedor escuchar y conocer la mirada y vivencias de los niños y niñas acerca de la convivencia con la diversidad y de la propia experiencia de sentirse diferentes. Este aspecto queda por ser sistematizado y requerirá de más profundización, pero quiero traer una cita de Meirieu (2023) con relación a una de las exigencias planteadas por el autor y descritas antes en este trabajo: “[...] el acceso a la esfera pública es algo que se trabaja en situaciones donde las personas pueden ir dándose sucesivos objetos de debate, donde pueden tomar decisiones que estén a su medida, ir controlando su aplicación, discutiendo su pertinencia...” (p. 25).

Esta experiencia trae consigo el mayor aporte ya señalado por los autores de la propuesta y organizadores de la Red: los niños son plenamente capaces de intervenir, expresar opiniones y propuestas sobre los problemas de las escuelas, ciudades, desde su propia mirada y, seguramente, mucho más sobre aspectos que les son más próximos: sus derechos, el juego, las relaciones con otros. Por supuesto que es necesario hacerlo mediante formatos que los convoquen y resulten placenteros. Sus

propuestas son simples, claras y aplicables, saben acerca de las posibilidades y también se animan a soñar. Reconocen de la dependencia de los adultos (sus familias, sus docentes) y son capaces de requerir en función de esa condición.

Además, la experiencia subraya el valor de

[...] generar formas de participación y de involucramiento en la esfera pública, restableciendo la frontera entre lo que atañe a una cuestión de elección privada y lo que concierne a una cuestión de decisión colectiva. [...] formar a la ciudadanía a través de diversos actos para que cada uno pueda “nacer en sociedad” (Meirieu, 2023, p 45).

Compartir prácticas inclusivas

En el apartado anterior compartí una práctica de supervisión que transformó expansivamente mi práctica profesional y que irradió hacia las prácticas de otros y otras en las escuelas. Por ello, no podría terminar sin incluir lo que tiene por trasfondo este escrito: compartir prácticas. Al embate del discurso “no estamos preparadas/s”, habitual en las conversaciones entre docentes, reclamamos ante autoridades o el “nos faltan recursos (humanos, materiales)”, un poco más allá el de víctima/fatalidad (“es lo que nos toca”, “no nos queda otra”), o el de héroe/consagrado a un fin-tarea; disponemos de la posibilidad de “compartir prácticas”. Detenerse, preguntarse por qué, cómo fue, qué mejorar, qué se logró, qué falta, como hacer juntos puede ser una buena experiencia, entendida como “saber que nace de la experiencia” (Mortari, 2002).

En otros trabajos he presentado el concepto de *saber sensible* (Casal y Néspolo, 2019), aquel que se caracteriza por no ser un saber técnico, requiere de una posición, implica una intervención y es situado y crítico, implicado y no aplicado sobre...

¿Por qué entonces compartir estas prácticas a las que llamamos *inclusivas*? Porque son tan artesanales y creativas –y a veces hasta arriesgadas– que solo de ese tejido puede surgir y, como ya sabemos, no hace falta deshacer lo que otro hace para empezar a inventar. No inventamos en vacío: lo hacemos a partir de la recreación de

los saberes de otros y otras y, sobre todo, ante la urgencia de ciertas situaciones más o menos plurales, más o menos singulares. Entonces, por más que creamos que no, todas nuestras prácticas tienen de las ideas de otros.

Estamos en tiempo de primacía de la ejecución, y sobre todo del impulso del trabajo individual; este compartir es para fortalecer lo colectivo. Un colectivo que hace no solo a nuestra pertenencia a la escuela pública como docentes, sino también al diálogo con la Universidad pública, entre nuestro nivel y la modalidad de educación especial, nuestro nivel y el área socioeducativa, y el resto de nuestras áreas de enseñanza. Gestionar en esta clave implica crear y sostener espacios de encuentro, intercambio, escritura y debate sobre las prácticas.

Territorio

Ante la emergencia de discursos y normas que propician la inclusión (y, últimamente, con discursos y enunciados bajo la condición de “sin trayectorias en la modalidad de educación especial”) la principal tarea, la urgente, es desarmar las prácticas que reproducen la exclusión. Lo que requiere buscar (y encontrar) “espacios”, “tiempos” y “modalidades” que hagan posibles prácticas que todavía no están bajo la idea de “construyendo sobre lo familiar, pero desbloqueando lo extraño” (McNaughton, 2002, citado por Cazden, 2010). Este trabajo marcó algo de estas búsquedas, estos encuentros y estas derivas.

Y, para cerrar, recupero algo del comienzo: se trata hoy de dar cuerpo a la inclusión desde una lectura territorial de los fenómenos de inclusión-exclusión, que nos obliga a pensar como comunidad de aprendizaje para reconocer y abordar los problemas. Supone el esfuerzo de incorporar en la planificación y gestión pública los elementos recogidos a través de la caracterización territorial. Dar cuerpo implica asumir la idea de reciprocidad, complementariedad y pensamiento en encrucijada (superando la repetición). También, reconocer la distancia entre proyecto y práctica, y una profunda conexión con el acontecer para recoger las demandas del territorio e inscribirlas en un proyecto que podamos darnos para superar lo imaginario y lo deseado. Dar cuerpo, entonces, implica asumir y reconocer que, para proveer

herramientas generadoras de mejora, se requiere de una pedagogía que exceda lo escolar. Algo de todo ello también atravesó este trabajo.

Un modo posible de ejercer esta función sin desconectarse del acontecer es: vivirlo, armarlo e inventarlo con otros más. Se trata de compartir saberes y experiencias y, si hay, dar nuevos sentidos a lo existente, arriesgarse a no repetir, a veces, para inaugurar y crear donde no está.

Referencias

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, (2).
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación: Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (16), 123-151.
- Casal, V. (2018). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario [Tesis de Maestría]. <http://www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=54477>
- Casal, V. (2019). Propiciando prácticas inclusivas desde la Supervisión Escolar. En L. Pitkuk (coord.), *La educación inclusiva como construcción* (pp. 147-161). Homo Sapiens.
- Casal, V. (2020). Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación, XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, II Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Casal, V. (2023). Modalidad de educación especial y niveles educativos: Principios y orientaciones que articulan discursos. En *Módulo Principios de la política educativa en la modalidad de Educación Especial. Actualización Académica Acompañamiento a los Procesos de Inclusión desde la Educación Especial*. ISEP, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Casal, V. (2024). Intervenciones para posibilitar prácticas de educación inclusiva: Hacia la construcción de sistemas de acompañamiento. *III Congreso Internacional de Ciencias Humanas UNSAM Dar Forma a un Futuro Democrático: Sujetos, Saberes, Instituciones*, 6-8 de noviembre.

- Casal, V. y Néspolo, M. J. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa: Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar Editorial.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (ed.), *Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Manantial.
- Connel, R. (1997). La justicia curricular (capítulo 4). En *Escuelas y justicia social* (pp. 63-82). Morata.
- Del Cid, V. (2023). Rebeldías necesarias para apostar a seres libres, pensantes y amorosos. En P. Magistris y S. Morales (eds.), *Educación hasta la ternura siempre: Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 15-21). Editorial Chirimbote.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Cactus.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Del Estante Editorial.
- Espert, Iuale y Wanzej (2019). *La infancia intervenida: Ciencia, clínica y política*. Lugar Editorial.
- Filidoro, L., Enright, M., Lanza, M. y Mantegazza, P. (2023). Las prácticas inclusivas en clave de justicia curricular (capítulo 9). En *Pensar y habitar la escuela: Entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes* (pp. 97-108). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Frigerio, G. (2004, julio). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Del Estante Editorial.
- Fryd Shapira, P. (2011). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias*. Editorial UOC.
- Gispert, A. y Padín, S. (2022). Tomar la posta: La educación inclusiva desde la perspectiva del cuidado. En *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades: Derechos de las infancias, cuidado, formación docente* (pp. 51-67). Noveduc.
- Korinfeld, D. (2019). Los que escuchando se van orientando en su caminar. Ocho consideraciones sobre clínica e instituciones. En G. Frigerio, D. Korinfeld y L. Rodríguez (coords.), *Las instituciones: Saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*, vol. 3, (pp. 15-40). Noveduc.
- Lerner, D. (2007). *Enseñar en la diversidad. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 6-17.
- Meirieu, P. (2023). *Textos escogidos*. Homo Sapiens.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En *Diótima, El perfume de la maestra* (pp. 153-162). Icaria.
- Murillo, F. y Hernández Castilla, A. (2015). Liderando escuelas justas para la justicia social.

- Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-47). Gedisa.
- Núñez, V. (2007, abril). Pedagogía social: Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos [Conferencia presentada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina].
- Parrilla Latas, A. (1996). Apoyo interno: Modelos y funciones. En A. Parrilla Latas (ed.), *Apoyo a la escuela: Un proceso de integración*. Mensajero.
- Querido, P. (2024). Extraño las milanesas de mi mamá: Derecho a que me escuchen en el hospital. Un consejo de niños y niñas en el Hospital Elizalde. *Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente (OEA) Boletín Infancia*, (17), 151-158.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Diker y G. Frigerio (eds.), *Educación: Posiciones acerca del común* (pp. 209-221). Del Estante Editorial.
- Tonucci, F. (2002). *¡Cuando los niños dicen basta!* Losada.

Normativas

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Organización de las Naciones Unidas.
- Ley 24.314 (1994). Ley de accesibilidad de personas con movilidad reducida.
- Ley 26.061 (2005). Ley de protección integral de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.378 (2008). Ley de protección integral de derechos de las personas con discapacidad.
- Ley 26.892 (2014). Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
- Pronunciamiento 16 (2023). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes al juego, esparcimiento, descanso y tiempo libre. Defensoría de los Derechos de los Niños y Niñas.
- Resolución 239 (2014). Pautas y criterios federales de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario. Consejo Federal de Educación.
- Resolución 340 (2016). Pautas para la educación sexual integral (ESI) en los establecimientos educativos. Consejo Federal de Educación.

Margarita Bruno*
y Mariana Gizirian**

Colaboración y reflexividad en el diseño de prácticas docentes para educación especial

Resumen

El artículo es parte del proyecto “Estudio sobre Condiciones de Enseñanza de Estudiantes con Caracterización de Trastornos Emocionales Severos (TES)”, desarrollado por UNIPE, Untref y la Dirección de Educación Especial de Buenos Aires. Bajo la dirección de Laura Kiel y Patricia Sadovsky, se investigan prácticas en escuelas especiales de gestión estatal para estudiantes con Trastornos Emocionales Severos (TES). La metodología, basada en investigación colaborativa, promueve un diálogo entre maestras e investigadoras para construir conocimiento situado, al identificar tensiones que ofician de motor de cambio. Se analiza cómo estas interacciones enriquecen marcos interpretativos y producen conocimientos que impactan tanto en investigación como en formación docente.

Palabras Clave

Formación docente • investigación colaborativa • reflexividad conjunta • educación especial • trastornos emocionales severos

* Supervisora de Educación Especial. Actualmente dedicada a la Formación docente. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIPE: “La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad intelectual”. Integrante del Proyecto de Investigación “Estudio sobre condiciones de enseñanza de estudiantes bajo caracterización TES”, colaboración entre la UNIPE y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Correo electrónico: brunomargarita@gmail.com

** Psicopedagoga en equipos de Educación Especial para la inclusión. Formación docente. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIPE: “Encuentros MAI (Maestra de apoyo a la Inclusión): el género profesional conversa con el diseño grupal de la actividad”. Integrante del Proyecto de Investigación “Estudio sobre condiciones de enseñanza de estudiantes bajo caracterización TES”, colaboración entre UNIPE y Untref. Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Correo electrónico: mgizirian@gmail.com

Collaboration and reflexivity in the design of teaching practices in special education

Abstract

The article is part of the project “Estudio sobre condiciones de enseñanza de estudiantes bajo caracterización TES”, developed by UNIPE, Untref and the Dirección de Educación Especial de Buenos Aires. Under the direction of Laura Kiel and Patricia Sadovsky, practices in public schools for children with special needs, particularly Severe Emotional Disorder (SED), are investigated. The methodology, based on Collaborative Research, promotes a dialogue between teachers and researchers to build contextual knowledge by identifying issues that act as drivers of change. We analyze how these interactions enrich interpretative frameworks and produce knowledge that impacts both teacher research and teacher training.

Keywords

Teacher training • collaborative research • groupal reflexivity • special education • SED characterization

Introducción

Este artículo forma parte del proyecto “Estudio sobre Condiciones de Enseñanza de Estudiantes con Caracterización de Trastornos Emocionales Severos (TES)”, desarrollado conjuntamente por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref) y la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Se investigan, bajo la dirección de Laura Kiel y Patricia Sadovsky, las prácticas en escuelas especiales de gestión estatal con el objetivo principal de producir conocimiento que contribuya a configurar teóricamente un reposicionamiento de la inclusión como una práctica pedagógica y a posicionar a los docentes como productores activos de conocimiento, en consonancia con los lineamientos político-pedagógicos vigentes.

La escuela especial es un espacio que combina procesos educativos y favorece aprendizajes en un contexto de responsabilidad en la adecuación pedagógica,

enfrentando el desafío de atender las trayectorias individuales sin disociar desde la dimensión colectiva. Exige trascender las perspectivas históricas ligadas a modelos intervencionistas heredados del ámbito de la salud mental, y ponerlas en conversación con la tarea pedagógica al promover una visión que articule saberes y prácticas desde una mirada pedagógico-didáctica.

Consideramos viable cuestionar la idea de que la formación docente resulta limitada para responder a las complejidades que plantean las necesidades educativas diversas y específicas. Entendemos la formación como un proceso en permanente construcción, capaz de entrelazar las demandas de los contextos escolares con la búsqueda de estrategias que favorezcan la inclusión. Desde esta perspectiva, la formación no se agota en la adquisición de saberes técnicos, sino que cobra sentido en la interacción reflexiva y en la capacidad de los docentes para reinventar sus prácticas, fortaleciendo su protagonismo en la generación de respuestas pedagógicas que dialoguen con la singularidad de cada comunidad educativa.

El proyecto desarrollado en la Escuela Especial de Lanús se inscribe en esta tarea de reconfiguración de las prácticas y concepciones pedagógico-didácticas. Situada en el sur del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), esta institución se presenta como un caso de construcción de conocimiento sobre y a partir de la práctica docente. Históricamente influenciada por dinámicas provenientes del ámbito clínico, la escuela cargaba con una lógica que limitaba su potencial educativo, restringiendo su capacidad de articular lo propio de la escuela con las necesidades del entorno social. Este legado comenzó a ser desafiado por una comunidad que buscó devolver a la escuela su esencia educativa, rearmando las relaciones con los estudiantes, las familias y los propios docentes. La dirección escolar mostró interés por reposicionar la enseñanza como núcleo de la actividad institucional, lo que marcó el inicio de un proceso de diálogo y construcción colectiva que buscaba darle sentido a lo existente para generar una identidad escolar que trascendiera las lógicas terapéuticas heredadas.

La estrategia de investigación colaborativa (IC) (Bednarz, 2022) fue elegida como metodología para articular investigación y formación. Se orientó a la construcción de un espacio compartido donde docentes e investigadoras problematizaron las prácticas escolares y pensaron posibilidades para diseñar conjuntamente estrategias

de intervención didáctica. En un marco de horizontalidad y confianza, los encuentros se estructuraron en torno al análisis de escenas concretas y situaciones cotidianas, promoviendo un diálogo crítico que integraba saberes teóricos y prácticos. Las participantes, tanto docentes como investigadoras, provenientes de diversos campos de formación, aportaron una riqueza de perspectivas que permitió abordar las tensiones sobre el diseño de escenarios escolares inclusivos. Al combinar las necesidades singulares de cada estudiante con las demandas del grupo como colectivo y de la escuela, las situaciones fueron analizadas bajo el prisma de los desafíos curriculares e institucionales, revelando una complejidad que exigía una constante reconfiguración del hacer docente.

En este camino, la IC permitió revelar las tensiones entre los acuerdos institucionales y las dinámicas reales del aula. A través de la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento, pudieron examinar y cuestionar las ideas consolidadas que cada una llevaba consigo, replanteándolas desde una perspectiva que integrara las necesidades de los estudiantes con propuestas educativas más amplias y contextualizadas. Las discusiones colectivas posibilitaron abordar las tensiones inherentes a las exigencias institucionales, curriculares y didácticas, mientras se promovió la construcción de propuestas que integran la inclusión como un eje fundamental. Esto permitió, además de explorar nuevas formas de acción, que los docentes reforzaran su compromiso con la elaboración contextualizada y fueran capaces de reconocer y valorar la riqueza de las diferencias que caracterizaban a cada grupo.

Espacio colaborativo: autoría intelectual y desarrollo profesional

El espacio de trabajo conjunto generado en la escuela se configuró como un escenario de interacción donde las dinámicas de armado colectivo abrieron nuevas posibilidades para mirar su hacer didáctico. Las participantes compartimos conocimientos y reconfiguramos la comprensión sobre los temas que se fueron abordando en cada reunión. Funcionó como un ámbito plural donde convergieron voces, perspectivas y experiencias; a través de encuentros periódicos, se armó un espacio

en el que las dinámicas cotidianas fueron objeto de reconstrucción práctica y conceptual. Este formato, fundamentado en la IC, desafió las jerarquías y los modos de hacer tradicionales del ámbito escolar. Según Sadovsky (2024), el trabajo conjunto permite resignificar el sentido de la situación planteada, articular la diversidad presente en las aulas y enfrentar las tensiones derivadas de las expectativas docentes.

La interacción entre maestras e investigadoras, basada en una relación horizontal y simétrica (Sensevy, 2013; citado en Sadovsky, 2016), garantizó que cada participante contribuyera desde su experiencia concreta, favoreciendo un vínculo de confianza mutua. La confianza, como señala Ponce (2024), que se iba construyendo a través de los encuentros, fue un elemento determinante para cuestionar prácticas consolidadas y explorar nuevas posibilidades de intervención. En este contexto, el encuentro adquirió la dimensión de una zona interpretativa, tal como la conceptualizan Davidson Wasser y Bresler (1996), en la que múltiples perspectivas interactúan de manera dinámica para construir sentidos compartidos. Lejos de imponer evaluaciones o juicios, posibilitó un intercambio abierto que prioriza compartir impresiones sobre las estrategias y las dinámicas escolares.

Las actividades se estructuraron alrededor del análisis de escenas áulicas específicas relatadas por el grupo participante, que se convirtieron en un objeto de construcción colectiva (Marlot *et al.*, 2017). A partir de estos relatos, se propició una exploración conjunta de las diferentes dimensiones del aula, incluyendo las dinámicas grupales, las tensiones entre las planificaciones curriculares y las necesidades individuales de los estudiantes, y las estrategias que pudieran potenciar una mayor inclusión. Se abren posibilidades para la transformación de las dinámicas de enseñanza y la reconsideración de las relaciones entre el docente y las condiciones del entorno escolar.

Veamos algunas escenas compartidas. En un primer encuentro, una maestra trae con sorpresa una experiencia relacionada con los aprendizajes de uno de sus alumnos: “Practicando conteo de colecciones de objetos, un estudiante que no solía contar en voz alta, logró hacerlo hasta veinte. Fue difícil darse cuenta si era algo que ya sabía o si lo aprendió en las clases”. En esta ocasión, menciona su asombro al descubrir que un estudiante hizo referencia a una numeración mayor de la que ella creía que conocía. Hipotetiza que quizás este conocimiento fue registrado mientras

ella enseñaba a otro alumno, lo que revela una dinámica de aprendizaje más compleja de lo que inicialmente percibía. La sorpresa que los maestros manifiestan en muchas ocasiones frente a lo que esperaban y a lo que efectivamente ocurre tiene un gran valor epistémico, ya que este tipo de toma de conciencia impulsa a repensar los tiempos de los aprendizajes, los modos de la intervención docente, las formas en que la grupalidad incide en los procesos educativos, abriendo, de esta manera, nuevas perspectivas para la comprensión de las interacciones escolares.

Otra de las docentes, quien trabaja doble turno, describe cómo sus objetivos difieren según el grupo de estudiantes. En el turno tarde, se enfoca en organizarlos a partir de tareas para la construcción de hábitos, ya que muchos provienen de proyectos de inclusión en nivel inicial y transitaron aquel espacio con horarios de acuerdo con las adecuaciones realizadas por las escuelas de nivel, dado el proyecto pedagógico individual del estudiante. En contraste, en el turno mañana logra abordar contenidos disciplinares, por ejemplo, en el área de matemáticas, numeración, conteo, en actividades como agregar elementos apoyándose en una serie numérica e identificar los números. Ejemplifica estas actividades contextualizándolas en situaciones concretas, como el calendario o el registro de ausentes y presentes, e integra otras áreas, como el uso de cantidades en la preparación de una receta. En los diálogos, aparece un dilema, que se volverá recurrente, entre priorizar la organización inicial –referida por la docente como lograr que los estudiantes se sienten y atiendan– o buscar simultáneamente esta organización a la par de la enseñanza. La disposición corporal y la atención conjunta, encapsuladas en el término “organizarlos”, se reconfiguran a lo largo del proceso reflexivo, revelando la tensión entre las exigencias y la necesidad de adaptarse a las realidades singulares de los grupos escolares.

Durante el intercambio, surgió la necesidad de reflexionar sobre la atención individualizada en relación con el trabajo grupal; una tensión ilustrada a través de experiencias compartidas por las docentes. Estas señalaron que las clases pensadas para el grupo completo resultaban problemáticas cuando la mayoría de los estudiantes no participaban de la manera esperada, lo que las hizo cuestionarse sobre la noción tradicional de participación. En este contexto, se discutió cómo conceptualizar la atención y conexión de los alumnos, considerando si estas responden a procesos

profundamente singulares, ligados a las trayectorias individuales, o si se configuran como dinámicas colectivas dependientes de las condiciones de posibilidad que brindan la grupalidad y la propuesta pedagógica. Este debate subraya la complejidad de las dinámicas áulicas y la necesidad de reconocer la diversidad inherente al aprendizaje.

Kiel (2018) plantea una pregunta provocadora que cuestiona los fundamentos normativos del aprendizaje escolar: “¿Podríamos soñar con una educación que no empuje a la normalidad y sea respetuosa con los recursos y posibilidades de cada uno?” (p. 121). Este planteamiento desafía las concepciones tradicionales del aula al sugerir que la ausencia de comportamientos típicos no implica necesariamente la falta de aprendizaje. Por el contrario, invita a valorar formas de interacción y construcción de conocimiento acordes con las singularidades y potencialidades de cada estudiante. Esta perspectiva abre un horizonte para repensar el aprendizaje como un proceso multifacético, en el que la heterogeneidad se convierte en un recurso pedagógico esencial.

En un momento del proceso, el juego apareció como una temática compleja y convocante. Las docentes expresaron que, aunque este suele ser una actividad central en la vida cotidiana de los niños, infieren que muchos de ellos no aprendieron a jugar en sus ámbitos privados. Además, existía la percepción de que su práctica en esta escuela se encontraba limitada debido al temor de que pudieran lesionarse en interacciones con otros. Esto resulta en la exclusión de situaciones de juego. Se pone de manifiesto una tensión entre el cuidado y la habilitación de experiencias vitales que podrían enriquecer tanto el desarrollo socioemocional como interacciones grupales y aprendizajes, lo que evidencia una dimensión ética que requiere ser problematizada. Lo desarrollaremos más adelante.

Las tensiones y desafíos que atravesaban las docentes, marcados por las demandas del contexto, se comprenden como expresiones de dinámicas estructurales más amplias que reflejan las exigencias inherentes al sistema educativo. Este ámbito les posibilita contemplar las experiencias y reconocerlas como parte de un entramado social colectivo. En este diálogo, pudieron superar la percepción de aislamiento, y fortalecieron su capacidad para interpretar con sus pares los desafíos desde una posición más reflexiva y articulada. El compromiso, la energía y la pasión que las docentes imprimen en su labor muchas veces carecen del reconocimiento necesario,

lo que subraya la relevancia de lo que Dejours (2020) denomina “psicodinámica del reconocimiento”. Se puede ver cómo el valor otorgado a las experiencias laborales puede convertirlas en fuentes de satisfacción, reforzando el sentido del quehacer educativo y, por ende, la disposición de las docentes para enfrentar las tensiones y explorar nuevas estrategias de acción con mayor claridad y apertura.

La posibilidad de compartir estas vivencias generó un fortalecimiento de los vínculos entre las docentes, consolidando un colectivo que asumió el compromiso de analizar, acompañar y sostener los procesos personales y profesionales de cada integrante. Esta construcción colectiva creó una atmósfera de confianza indispensable para mantener un trabajo colaborativo sostenido y una reflexión sobre las prácticas docentes en un marco de respeto y horizontalidad. Según Sadovsky y Castorina (2022), estas interacciones, al cuestionar las formas instituidas de enseñanza, habilitan la innovación a través del diálogo colectivo y el intercambio reflexivo.

Las experiencias se integran en un entramado colectivo donde el reconocimiento al esfuerzo convierte las vivencias compartidas en motivos de satisfacción: “Alegría y autoría se nutren mutuamente. Ambas se producen en el espacio intersubjetivo” (Fernández, 2009). Este reconocimiento impulsa a enfrentar las tensiones inherentes al hacer. Esta perspectiva fortaleció los vínculos entre docentes, dio legitimidad a sus ideas y potenció su participación activa en los cambios que empezaron a gestarse de manera conjunta. Este lugar interpretativo integró los saberes prácticos con las herramientas analíticas, formando lo que Bednarz *et al.* (2020) describen como un “entrelazamiento de comprensiones” o *maillage*, para generar intervenciones ajustadas tanto a las necesidades específicas del contexto como a las singularidades de los estudiantes. Las participantes reconocieron que sus ideas y experiencias les resultaban potentes y eran tenidas en cuenta, lo que generó una autovalidación profesional que facilitó un sentido de pertenencia que sostuvo el compromiso con el proyecto.

Las investigadoras contribuyen al análisis desde una posición que no presupone un conocimiento preestablecido sobre cómo abordar las tareas pedagógico-didácticas en las aulas. En cambio, su aporte se articula a partir del diálogo con las maestras, donde el conocimiento se construye de manera colectiva, integrando las perspectivas y experiencias que surgen del trabajo compartido. Esta horizontalidad permitió a las docentes asumir un rol protagónico, reforzando su sentido de

pertenencia al colectivo y su confianza profesional. La tarea y los vínculos entre quienes participan se redefinen en el intercambio, el diálogo sistemático, sostenido en la confianza y la horizontalidad. Como resultado, se configuran alternativas que exceden las limitaciones tradicionales del sistema, incrementando la autonomía intelectual y profesional de las participantes.

Transformación y reposicionamiento docente

A medida que se analizaban las escenas, apareció un cambio de perspectiva: la enseñanza comienza a ser vista como factible de construirse de manera colectiva; sostenida por la interacción constante entre colegas, más que como un acto individual. Acordamos con Fernández y Clot (2007), cuando dicen que el compartir con otros hace que la acumulación de las experiencias propias se transforme en recursos para el colectivo de trabajo y para cada uno de sus miembros.

Uno de los temas predominantes en las reuniones fue la tensión constante entre la construcción de la grupalidad y la atención a la individualidad. Con numerosos ejemplos, intentan mostrar cómo deben interrumpir las dinámicas grupales para abordar situaciones de riesgo relacionadas con alumnos específicos. Estas narrativas muchas veces evidenciaban una angustia compartida ante estas disyuntivas cotidianas. Sin embargo, al reflexionar sobre cómo sostienen su labor, hicieron referencia a la expectativa, compartida entre ellas, de que los estudiantes poseen un potencial de aprendizaje que aún no ha podido ser plenamente desplegado. Este convencimiento las impulsa a continuar explorando y diseñando estrategias que respondan con mayor precisión a las necesidades particulares de los alumnos.

Entre lo identificado, destaca el trabajo de dos docentes con sus grupos unidos en un aula, una dinámica que permite que una de ellas conduzca la clase, mientras la otra atiende emergentes críticos. Situaciones complejas, como la desorganización emocional o conductas disruptivas, son abordadas a tiempo e incluso anticipadas bajo esta modalidad, lo que contribuye al estado y desarrollo general del grupo y evita que estas tensiones se propaguen entre los demás estudiantes. Esta dinámica fue posible gracias a la relación previa de las docentes con los estudiantes de ambos

grupos, construida durante el año anterior. La tercera docente, que inicialmente trabajaba de manera independiente, se planteó como objetivo integrar actividades conjuntas en el futuro, comenzando por compartir recreos entre los grupos. Este proceso gradual culminó en la implementación de modos intergrupales que se consolidaron en nuevas formas de interacción. Las docentes llegaron a un consenso sobre la importancia de reorganizar los agrupamientos en función del nivel de comunicación, el desarrollo cognitivo y los intereses de los estudiantes, cuestionando la práctica tradicional de agruparlos únicamente por edad. El reposicionamiento implicó repensar el rol desde una lógica distinta y aumentar la confianza para asumir riesgos en la tarea.

En el análisis de una actividad de lectura de cuentos, que inicialmente no arrojó los resultados esperados, las docentes optaron por reorganizar el aula, permitiendo a los estudiantes interactuar libremente con el material: los libros se dispusieron abiertos en la página que estaban leyendo sobre las mesas, sobre algunos estantes o en el piso. Este cambio facilitó que los alumnos pudieran explorar los textos a su propio ritmo y las maestras encontraron nuevas formas y herramientas para observar y acompañar los procesos individuales. Durante un bingo con formas geométricas, los estudiantes tenían dificultades para reconocer las figuras en sus tableros, lo que generaba frustración en las docentes. Propusieron diseñar tableros con menos figuras, en algunos casos, o proporcionar tiempos más prolongados y accesos diferenciados, como permitir manipular las figuras, entre otros. Estas modificaciones permitieron que los estudiantes pudieran focalizar su atención y resolvieran la actividad con mayor éxito, lo que muestra cómo pequeñas adaptaciones en las estrategias pueden modificar resultados.

En el transcurso del proceso, hubo un cambio sustancial en la manera de concebir las acciones pedagógicas: se reconoció la iteración como un componente del quehacer docente. El retorno sobre las estrategias implementadas, lejos de ser percibido como una pérdida de tiempo, comenzó a valorarse como una práctica que otorga profundidad a la intervención educativa. Se revisó la relación con lo considerado como “fallido” y se planteó que los resultados inmediatos no son el único criterio válido para determinar la eficacia de una acción. En lugar de abandonar lo que no generaba respuestas rápidas, las docentes se abrieron a una lógica de ajuste continuo

y resignificación, explorando nuevas maneras de reorientar las prácticas a partir de sus potencialidades latentes. Esta forma de trabajo propició un ejercicio profundo de exploración sobre las condiciones requeridas para hacerlas viables. En los encuentros, las maestras pudieron identificar tensiones entre las expectativas y las singularidades propias de los estudiantes. Este giro, que se alejó de la lógica del descarte, marcó una ruptura con los automatismos pedagógicos e instauró una práctica de indagación, orientada a reinterpretar las acciones realizadas bajo nuevas claves y a experimentar con ajustes que respondieron a las complejidades concretas del aula.

El diálogo entre teoría y práctica se presentó como un eje estructurante del proceso reflexivo. Este intercambio permitió desentrañar las tensiones entre las normativas pedagógicas prescritas y las condiciones reales de los estudiantes, evidenciando cierta distancia entre las estructuras esperadas y las prácticas concretas diarias. Cada escena relatada en los espacios de reflexión actuó como una lente que, al enfocarse en las particularidades de cada situación, permitió vislumbrar los múltiples niveles de complejidad que atraviesa el acto educativo. Estas narrativas delinearon un horizonte de acción caracterizado por la iteración constante. En el análisis de estas experiencias, las participantes examinaron las situaciones vividas, desmenuzando sus componentes para identificar patrones, tensiones y rutas de cambio posibles. Este ejercicio de intercambio conversado permitió iluminar aspectos de la práctica que habían pasado desapercibidos, transformando lo aparentemente rutinario en un objeto de análisis profundo que interpela las decisiones y los marcos conceptuales que las sustentan.

Una vez habilitadas desde lo dialógico, las docentes pudieron desplegar una notable capacidad para ir ajustando tanto las actividades como los recursos a las particularidades de cada estudiante, durante la dinámica grupal. Como resultado del conocimiento de los intereses y dificultades de sus alumnos, se logran construir propuestas personalizadas que amplifican el sentido y la relevancia del aprendizaje, alejándose de enfoques estandarizados para abrazar la singularidad de cada trayectoria educativa. Las docentes lograron desprenderse de concepciones rígidas sobre la organización del aula, adoptando una perspectiva que valora la experimentación y la exploración como recursos para enriquecer su práctica. Este giro se ha acompañado de una atención más minuciosa a las necesidades y

características individuales de los estudiantes, trascendiendo las generalizaciones que se sostienen para la caracterización TES, que en muchos casos reducen la complejidad de sus experiencias. En lugar de categorizar, han buscado estrategias que promuevan aprendizajes significativos, reconociendo las particularidades de cada estudiante.

Las docentes pudieron mostrar una apertura para reconocer y trabajar con la variedad de estilos de aprendizaje y ritmos propios de cada estudiante. Este reconocimiento ha dado lugar al diseño de actividades que celebran la multiplicidad de tiempos y modos de participación, configurando entornos donde cada estudiante encuentra un lugar legítimo. Fue un esfuerzo consciente por generar actividades inclusivas que desafían los enfoques homogeneizantes y propician interacciones enriquecedoras. El trabajo colaborativo entre docentes ha trascendido la implementación de propuestas grupales, promoviendo un ambiente que favorece el intercambio, el acompañamiento mutuo y la co-construcción de saberes. Esta dinámica permitió que el aprendizaje se desplazara del ámbito individual hacia un proceso colectivo, transformando tanto a estudiantes como a docentes, al tiempo que otorgó nuevos significados a la práctica educativa en su conjunto.

Al concluir el proyecto, les pedimos a las docentes que compartieran unas palabras con respecto al trabajo realizado. Uno de los textos decía:

Algunos de los conceptos que fuimos moldeando con el transcurrir del tiempo fue el de *grupalidad*. Concepto que parecía muy lejano y ajeno a la realidad de nuestras aulas, ya que lo entendíamos como aquello que aúna a los estudiantes en un mismo espacio-tiempo y actividad. Con el tiempo, luego de los intercambios que hemos tenido con la propuesta, pensando y reflexionando sobre “la grupalidad” pudimos entender que aquello que los agrupa es más amplio y trasciende la variable espacio-tiempo. La escena educativa puede resonar en distintos momentos en cada estudiante, sin excluir por ello el concepto de grupalidad. Casi, por el contrario, aquello que los aúna y los agrupa es justamente la posibilidad de participar en la escena educativa, cada uno a su tiempo, expresado de diversas maneras, ante distintos disparadores. Y como docentes tenemos el gran desafío de poder ver y registrar esos aprendizajes, que por lo general surgen en un lugar inesperado, en un

tiempo inesperado. También pudimos revisar el concepto de juego, ya que el que teníamos podía ser bastante limitante, cuando en realidad podemos construirlo con un otro favoreciendo el aprendizaje y la socialización, comprendiendo que la exploración es parte del juego. Otro de los conceptos es el de la organización áulica. En nuestras prácticas anteriores, nos proponíamos alcanzar una idea instaurada desde siempre, que nos llevaba a pensar que si los estudiantes no estaban de manera organizada –las mesas unas detrás de las otras, sentados/as mirando al pizarrón– no lograrían aprender. Aspirar a eso nos resultaba lejano, nos generaba frustración. A medida que fuimos compartiendo las actividades, pudimos ir registrando que, aunque el estudiante no estuviera sentado, o completamente conectado con lo que sucedía, luego demostraba que a su manera estaba participando. Si bien es cierto que se necesita una cierta organización (como en cualquier clase) para evitar irrupciones y mantener un clima favorable, no es una condición obligatoria e indispensable para apropiarse del conocimiento.

La reflexión se ancló en las condiciones materiales, simbólicas y emocionales que definían el trabajo docente, lo que permitió reconocer cómo los desafíos cotidianos estaban intrínsecamente vinculados con dinámicas institucionales. Un ejemplo revelador fue la decisión colectiva de reorganizar la dinámica de las aulas, al reconocer que las configuraciones tradicionales limitaban la interacción entre los estudiantes y las oportunidades de participación. A partir de estas observaciones, se implementaron cambios que facilitaron dinámicas más inclusivas, transformando tanto el uso del espacio físico como las relaciones en su interior. Este ejercicio cuestionó los marcos de comprensión tradicionales de la enseñanza, abriendo nuevas posibilidades para repensar las formas de educar y las relaciones dentro de la comunidad escolar.

A lo largo del proceso colectivo, la planificación guiada por la prescripción curricular fue puesta en juego como una herramienta flexible y adaptable; se comenzó a abandonar la rigidez en su implementación para enfocarse en la diversidad como una oportunidad de armar escenarios nuevos. De este modo, la planificación progresivamente dejó de ser un conjunto fijo de actividades para ser un instrumento dinámico, articulado con las experiencias y realidades de los

estudiantes. Los contenidos se diversificaron en su presentación, en función de las necesidades particulares del aula, integrando recursos como materiales lúdicos, dinámicas grupales y actividades que priorizan la participación activa de los estudiantes. Así, la planificación se rediseñó como una herramienta que, guiada por el trabajo colectivo, define lo que se enseña, cómo se enseña y para quién.

Las conclusiones a las que llegaron las docentes fueron uno de los resultados más valiosos del proceso reflexivo. Estas conclusiones se reflejaron en sus propios testimonios, como la afirmación de que “todo hay que generarlo con y para ellos”, reconociendo que nada es espontáneo en el proceso de enseñanza. Asimismo, destacaron que “no aprenden por copiar”, refiriéndose a la idea de que el pizarrón no debía ser el foco central de la enseñanza. También, al mencionar que “un estudiante se puede contagiar del estado de ánimo de otros compañeros”, dan cuenta de cómo las emociones son un fenómeno social y colectivo que se construye en las interacciones entre personas. Se conversó este tema con base en Kaplan (2019), cuando afirma que estas no residen únicamente en los individuos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas. Esta mención ejemplifica esta idea y reconoce al aula como un entorno de interacción social que se configura como un circuito afectivo donde las emociones de los estudiantes circulan e influyen en el comportamiento y la participación de cada uno.

Este nuevo amado conjunto fue un hito para la reformulación de las prácticas, como en el caso de la reestructuración de las actividades de matemática, que comenzaron a ser presentadas en situaciones lúdicas. Incorporaron materiales manipulables y cotidianos, facilitando el trabajo con conceptos abstractos a través de experiencias concretas, lo que permitió que los estudiantes experimentaran sin temor a equivocarse y generaran una relación más próxima con los objetos de aprendizaje. Una maestra relata:

Un gran logro a nivel grupal fue haber podido trabajar con témperas, esto llevó varios intentos, un largo proceso el cual algunas veces me llevó a pensar que quizás debía intentar con otros materiales. Continúe implementando variaciones en la distribución de los materiales, de los estudiantes, de las mesas, etc. Y lo lograron. Ante esta satisfacción quise trabajar figuras geométricas desde el arte. Conocimos a Piet Mondrian, su historia, sus pinturas. Y el día de la actividad final, la cual

consistía en reproducir o producir pinturas similares a las del artista, el clima en el aula era de serenidad, ver con la atención y concentración con la que trabajaron, se vio reflejado en las producciones que realizaron, realmente fueron maravillosas.

En el caso de matemáticas, la maestra cuenta:

Con la secuencia de figuras y cuerpos, se realizó un juego, que consistía en un recorrido a seguir, según el cuerpo geométrico que les había tocado. Debían pisar la figura geométrica que corresponde a la cara del cuerpo entregado. Decidimos dejar el juego pegado en el piso en el pasillo, con el fin de que el mismo esté a disposición de la exploración espontánea. Pasados los días, una alumna que no había participado de la actividad lúdica, y a su vez se muestra desconectada de lo que sucede en el aula, comenzó a desplazarse por el camino siguiendo siempre la misma figura. Fue la muestra de que la estructura áulica no es la única manera de acceder a los aprendizajes. Durante otra actividad de la misma secuencia, la cual consistía en conocer las características del cubo, mientras la docente contaba sus caras, un alumno que se encontraba sentado en el piso cortando papelitos pudo seguir el conteo. En ese momento levantó la vista, miró a las docentes y miró el cubo. Ese instante de conexión-triangulación con el objeto fue emocionante.

Con el acompañamiento del equipo de investigación, las docentes empezaron a identificar las limitaciones en lo convencional, lo que las llevó a desarrollar estrategias pedagógicas más flexibles y contextualizadas. Pudieron estar más alertas a los cambios que aparecían en los alumnos.

Durante los encuentros, surgió una discusión sobre el rol del error como parte constitutiva del proceso de aprendizaje, tal como lo plantea Brousseau (1983), quien sostiene que “tanto en el funcionamiento del maestro como en el del alumno, el error es constitutivo del sentido del conocimiento adquirido”. Las docentes compartieron su experiencia:

Elegimos los escenarios lúdicos como eje central, por todos los beneficios que aportan al proceso de aprendizaje y de socialización, pero al principio fue un

caos. [Tal vez porque] propusimos varios juegos en un salón con muchos estudiantes. [En un segundo intento] la actividad fue principalmente exploratoria. [En un tercer intento] comenzamos a buscar estrategias para poder llevarlos a cabo. Una de ellas fue mostrar el juego e ir jugando de a un estudiante a la vez. Luego nos propusimos centrarnos en un solo juego con dos contenidos (conteo y registros convencionales de cantidades). De esta manera, y repitiendo las actividades, recién logramos los objetivos propuestos.

Esta experiencia puso de manifiesto que el ajuste progresivo en las estrategias invita a reflexionar sobre la importancia de construir dinámicas que valoren la repetición, la gradualidad y la adaptabilidad como recursos para el diseño de la enseñanza. Así, el juego se reafirmó como una construcción conjunta entre docentes y a partir de lo actuado por los estudiantes.

El juego: el objeto entre la teoría y la práctica

La investigación colaborativa requiere de un objeto que funcione como eje articulador del momento compartido, un punto de partida que permita ser descompuesto, enriquecido mediante las teorizaciones conjuntas que aparecen en los encuentros reflexivos, así las producciones generadas podrán responder tanto a las necesidades del aula como a los interrogantes de la investigación. En este marco, el juego, con su naturaleza versátil y transformadora, se configuró como este objeto central que invitó a explorar la interacción entre lo lúdico y lo didáctico. Abrió posibilidades tanto para el aprendizaje como para el desarrollo integral de los estudiantes, permitiendo que las maestras identificaran en el juego una herramienta con un valor intrínseco. Su riqueza radica en generar vivencias significativas donde la creatividad, la interacción y el descubrimiento adquieren protagonismo, funcionando como un puente entre la espontaneidad del “jugar por jugar” y la intencionalidad del “jugar para aprender”. Como dice Filidoro (2018), “devolver a la escuela su carácter profanador es también devolverles a las maestras y maestros la posibilidad de jugar” (p. 97). Nos proponemos profundizar en cómo estas dimensiones se entrelazan durante el proceso reflexivo,

generando diálogos y conceptualizaciones que posicionan al juego como un eje articulador de las tareas educativas que fueron “jugadas” por las docentes.

De los intercambios con las docentes emergió una perspectiva enriquecedora sobre el juego, que trasciende su uso como recurso para la enseñanza de contenidos específicos. Reconocieron que, en sus contextos, era necesario concebir el acto de enseñar a jugar como un contenido pedagógico en sí mismo. Como señalaron: “Hay niños que no saben jugar [...] creemos que no está del todo disponible esa posibilidad en las casas”. Esta observación permitió volver sobre el acto lúdico, comprendiéndolo como un proceso cargado de intencionalidad y expectativas, capaz de contribuir al desarrollo cognitivo y social. Al situar el juego en el centro del análisis, se problematizó su rol en la enseñanza, destacando tanto su dimensión funcional como su valor intrínsecamente lúdico y posicionándolo como un objeto de conocimiento en sí mismo. Poner a disposición el acto de jugar para estas maestras tuvo un doble significado: recuperar el juego para los chicos y recuperar el juego para la escuela. Darse el permiso de jugar, y jugar para aprender.

La aparición del juego abrió múltiples interrogantes sobre su estatuto pedagógico. Se presentó como una construcción que requería ser analizada en sus diversas funciones. Fue, al mismo tiempo, una estrategia didáctica, una experiencia vital, un proceso de aprendizaje y un objeto de conocimiento en sí mismo. Estas dimensiones se superpusieron en una construcción polisémica que generó tensiones conceptuales que atravesaron las prácticas escolares.

Desde esta mirada, el juego, según Charlot (1986), se presenta como una herramienta pedagógica capaz de sostener el esfuerzo necesario para enfrentar los desafíos inherentes a la enseñanza. Aunque sus escritos se focalizan en la matemática, vemos posible generalizar sus postulados hacia otras áreas, enfatizando su potencial para involucrar al estudiante como protagonista activo en la construcción del conocimiento. El juego, al situar a los estudiantes en un ámbito donde resuelven problemas de manera individual o grupal, los habilita a aprender mediante la acción, consolidando su rol como agentes de su propio proceso. Esta perspectiva resalta que las actividades situadas permiten concebir al aprendizaje como el resultado de un trabajo intelectual deliberado: “Los conceptos [...] no son un bien cultural transmitido hereditariamente como un don o socialmente como

un capital, sino el resultado de un trabajo del pensamiento, el trabajo [...] del niño a través de su aprendizaje” (Charlot, 1986, p. 3).

El juego se vio como un proceso dinámico que emerge de la interacción entre el sujeto y su entorno, donde el estudiante procesa activamente la información recibida. Es un nexo entre el pensamiento conceptual y la acción concreta, ya que sostiene la actividad intelectual mediante representaciones y objetos manipulables que facilitan tanto el aprendizaje como el intercambio entre pares. El juego se pudo concebir, entonces, como una herramienta didáctica que, al confrontar al estudiante con problemas específicos, crea posibilidades de experimentación que convierten la atención y la creatividad en experiencia significativa.

Las docentes fueron estableciendo al juego como una experiencia que articula la participación, la curiosidad y la capacidad de responder a los desafíos desde un lugar activo y reflexivo. A continuación, se exponen escenas que ilustran cómo el juego fue incorporado como eje del diseño didáctico, permitiendo que los estudiantes se apropiaran de su proceso de aprendizaje mediante la construcción conjunta de significados y el despliegue de estrategias cognitivas y relacionales.

La primera escena muestra cómo las maestras crean un juego de recorrido numérico en el pasillo de la escuela, donde los estudiantes debían seguir un camino. Esta dinámica, inicialmente propuesta como actividad dirigida de numeración, devino en exploración espontánea: todos los estudiantes participaron, incluso aquellos que no lo habían hecho en la actividad inicial, y pudieron interactuar con los conceptos de forma autónoma. Cuando el recorrido se transformó en circuito de carreras, relató una docente:

Una de las actividades que me dio más satisfacción fue la pista, porque unimos distintas áreas: plástica, matemáticas y ciencias sociales. Un circuito de números que algunos lo caminaban, otros lo recorrían con los autos, otros contaban mientras lo transitaban.

Este ejemplo ilustra cómo la flexibilidad en la organización del espacio y la disponibilidad de los materiales pueden propiciar aprendizajes más allá de las estructuras tradicionales del aula.

En otro momento, implementaron la rayuela como un recurso lúdico para trabajar el conteo y el reconocimiento de números. Si bien ellas jugaron para mostrar a los estudiantes cómo se hacía, muchos de ellos exploraron el juego de formas diversas, otorgándole nuevos sentidos. Algunos reconocieron números, los rodearon, caminaron en sentido contrario, eligieron casilleros por color o realizaron conteos en series. Este ejemplo muestra cómo un juego tradicional puede adaptarse a un contexto especial.

Otra experiencia con juegos tradicionales llevó a una maestra a diseñar materiales específicos para compartir con sus alumnos. Sin embargo, expresó una profunda frustración cuando los niños, en su entusiasmo, manipularon los materiales hasta romperlos y definió no usar más esa secuencia. En las reuniones, se consideró a este hecho como parte del proceso de exploración y experimentación propio del juego. Este intercambio permitió comprender que estas instancias iniciales son etapas del aprendizaje donde se conoce con qué se va a trabajar, a modo de inventario, y que cada uno tiene sus modos de aproximarse a los materiales. Reconocer el valor de ofrecer segundas y terceras oportunidades permitió habilitar la promoción de la curiosidad, despertar la creatividad y, paulatinamente, captar el interés de los estudiantes por la propuesta.

Surgieron, con el tiempo y la iniciativa, integraciones con otras áreas: la fabricación de autos de juguete con materiales reciclados se incorporó al proyecto de tecnología. La construcción en equipos de estos objetos estimuló la creatividad y permitió trabajar conceptos matemáticos vinculados a cantidad, posición, tamaño y forma, en diálogo con contenidos tecnológicos. Los autos encontraron un nuevo propósito al integrarse al circuito numerado, que ahora se remodeló y se convirtió en una pista de carreras. Esta conexión dio lugar a nuevas significaciones, vinculando áreas de aprendizaje diversas y potenciando el sentido del juego como motor de descubrimientos compartidos.

Como lo expresó una maestra en la propuesta inspirada en la obra de Mondrian, los estudiantes participaron de una actividad que combinó geometría y plástica mediante el uso de figuras geométricas de colores. Cada participante recortó piezas de diversas formas y colores, las cuales se dispusieron en un plano blanco para diseñar composiciones abstractas. Este ejercicio permitió explorar la relación entre

las formas y los colores e introdujo a los estudiantes en el lenguaje artístico, en una comprensión de las posibilidades expresivas de las figuras geométricas. El carácter lúdico de la actividad residió en la libertad creativa que se les ofreció a los alumnos para experimentar con diferentes combinaciones y arreglos, desafiando las maneras usuales de enseñar geometría bajo patrones como la simetría y las formas predecibles. La interacción con pares y las conversaciones sobre las decisiones compositivas de cada uno promovieron un intercambio rico en ideas y perspectivas, lo que fortaleció tanto la creatividad individual como el aprendizaje colectivo. Como cierre, los trabajos resultantes fueron exhibidos en los pasillos de la escuela. Este gesto otorgó visibilidad al esfuerzo y la creatividad de los estudiantes al mutar lo cotidiano en una galería viva. La exposición generó un entorno de diálogo entre los participantes y la comunidad educativa, resaltando el valor de las producciones individuales en el marco de un proyecto colectivo; además otorgó visibilización a las prácticas que las docentes estaban desarrollando.

Durante el relato de otra escena, se compartió cómo el juego había transformado una situación compleja. En su grupo, un estudiante, que usualmente permanecía al margen de las actividades colectivas, enfrentaba dificultades para participar en tareas estructuradas. La docente propuso un juego colaborativo que requería resolver problemas matemáticos en equipo, donde cada integrante debía contribuir con una respuesta que permitiera avanzar en el desafío. Al inicio, el estudiante mostró resistencia y mantuvo una actitud distante. Sin embargo, las reglas del juego, diseñadas para enfatizar la interdependencia y la cooperación, generaron un clima en el que sus compañeros buscaron incluirlo de manera espontánea. Este gesto fue posibilitado por un cambio previo en la mirada de la docente, que, a partir de los encuentros reflexivos, había comenzado a trabajar en estrategias para fortalecer los vínculos entre los estudiantes y alentar una grupalidad que atendiera a las diferencias. Describió cómo, a medida que avanzaba la actividad, el estudiante se fue incorporando y encontrando en el juego una zona para expresarse. La flexibilidad de la propuesta permitió que los tiempos y modos de intervención se ajustaran a las necesidades sin perder la esencia de la enseñanza.

Las conversaciones alrededor del juego produjeron muchas conceptualizaciones en el grupo de trabajo. A partir de estas reflexiones, se implementaron cambios,

como la creación de áreas flexibles de trabajo para que cada estudiante encontrara, a su manera, cómo participar en las actividades disponibles. La importancia de la exploración como parte del juego, la posibilidad de readaptación, la confianza y la disposición a asumir riesgos son vistas como elementos para flexibilizar las estructuras tradicionales del aula, porque brindan confianza en las posibilidades propias y de los estudiantes, y permiten probar nuevas estrategias. De esta forma, se crearon dinámicas que pudieron trasladarse a la práctica cotidiana.

Conclusiones

La experiencia desarrollada se propuso mostrar que se parte de lo situado, reconociendo que la tarea didáctica debe responder a las singularidades de cada comunidad educativa. La escuela se presenta como un entorno en constante cambio, donde las tensiones propias del quehacer educativo se convierten en motores para pensar un cambio posible. Desde esta perspectiva, la tarea docente deja de ser una actividad operativa para asumirse como una práctica reflexiva, capaz de cuestionar las condiciones que la sustentan, de imaginar nuevas formas de enseñanza y de construir conocimiento *ad hoc*.

Los espacios de reflexión se consolidaron como dispositivos para la transformación de las prácticas y las relaciones institucionales. Estas instancias, construidas desde la colaboración, la confianza y la horizontalidad, habilitaron lo cotidiano, al permitir confrontar y reconstruir los marcos conceptuales que orientan la enseñanza. Las maestras asumieron un protagonismo basado en la autoría pedagógica y la autonomía profesional, y lograron configurar propuestas sensibles a las necesidades del contexto. Esta capacidad, a partir de un diálogo, refleja la potencia de la actividad reflexiva conjunta como herramienta para superar resistencias y movilizar dinámicas escolares hacia un cambio compartido. El diálogo abierto entre varios permitió que las reflexiones producidas por el grupo pudieran ser traspuestas a algunas de las definiciones organizativas. Estas docentes lo concretaron en el diseño de una actividad familiar y en un novedoso acto de fin de año. Comentan posteriores situaciones de reconocimiento, curiosidad y

contagio a otros actores institucionales, lo que les otorgó un lugar en el diseño de la planificación institucional de la escuela, que da cuenta de la valoración autoral y teórica de las docentes.

La experiencia en Lanús nos acerca la idea con respecto a que los cambios, inicialmente promovidos por un grupo, buscan su expansión hacia la totalidad de la comunidad escolar. Sabemos, sin embargo, que en este tránsito persisten algunas resistencias, ya que las nuevas dinámicas pueden ser vistas como una sobrecarga o un cuestionamiento a las maneras consolidadas. Estas tensiones reflejan la complejidad de sostener procesos de cambio en un sistema que suele estar caracterizado por inercias institucionales y demandas contradictorias. Estamos convencidas de que la posibilidad de diálogo reflexivo e intercambio institucionalizado aboga por la inclusión y la adhesión de otros actores a estos procesos. La incorporación del trabajo reflexivo y colaborativo como modelo formativo da lugar a la creación de conocimiento docente como principio de acción transformadora que potencia el trabajo institucional.

Dispositivos como el de nuestra experiencia, al promover un diálogo horizontal y sostenido, permiten que las docentes confronten las tensiones entre las exigencias externas y las condiciones reales del aula, entre las demandas institucionales y sus propias posibilidades de acción. Sin embargo, el alcance de estos espacios plantea preguntas que desbordan los propósitos didácticos iniciales: ¿Cómo garantizar que quienes se sienten ajenos a estos procesos puedan integrarse? ¿Qué formas de diálogo son necesarias para que los procesos de cambio no se interrumpen una vez finalizada la intervención? ¿Qué movimientos organizacionales resultan imprescindibles para que la participación sea genuina?

Estos interrogantes, más que obstáculos, son puntos de partida para futuras investigaciones. La experiencia de Lanús resalta que el camino hacia el sostenimiento y enriquecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes exige desdibujar certezas, habilitar nuevas preguntas y habitar la incertidumbre con disposición de trabajo conjunto. La articulación de procesos educativos y la generación de aprendizajes significativos requieren tiempo y compromiso para reformular prácticas y representaciones en función de las necesidades y potencialidades de quienes las integran. En este sentido, la reflexión y los procesos colaborativos

sirven para imaginar y construir colectivamente una posibilidad de enseñanza que responda, de manera situada y sensible, a los desafíos que traen los alumnos.

Este artículo, como parte de un estudio más amplio, muestra cómo las conversaciones entre docentes exceden lo instrumental de la planificación, transformándose en espacios que confieren una nueva significación a la enseñanza. En estas interacciones emergen sentidos compartidos y saberes contruidos en común, que habilitan condiciones de colaboración orientadas a una acción educativa más consciente y situada para cada alumno en cada grupo. El diálogo entre pares se consolida como un espacio de construcción donde las palabras organizan y amplían las posibilidades de intervención. Diseñar propuestas pedagógicas desde esta lógica es atender las singularidades sin descuidar la socialización y el estar con otros, desafiando prácticas que relegan la diversidad a los márgenes de la vida escolar.

La construcción de una cultura escolar que valore las singularidades de cada integrante, al tiempo que promueva la transformación del accionar grupal desde la riqueza de la diversidad, se erige como un horizonte pedagógico en constante exploración. Este enfoque invita a concebir las prácticas educativas como intervenciones cuidadosamente diseñadas en colaboración, donde la enseñanza se redefine como un acto profundamente situado y dialogado. Las experiencias analizadas sugieren que repensar las escuelas bajo esta perspectiva implica comprometerse con el cuestionamiento crítico de las prácticas instituidas, buscando garantizar que cada estudiante pueda encontrar un lugar legítimo para transitar su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, más que ofrecer respuestas definitivas, este planteamiento abre interrogantes sobre cómo las comunidades educativas pueden seguir tejiendo formas innovadoras de convivencia y enseñanza que celebren tanto la individualidad como lo colectivo, en un equilibrio dinámico y siempre por construir.

Referencias

Bednarz, N. (2022). De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión: retorno a la conceptualización desarrollada y ejemplificación a partir de una investigación colaborativa realizada con asesores pedagógicos en matemática. En R.

- Martínez y M. E. Ruiz (comps.), *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros* (pp. 15-56). Educo. <https://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/uncomaid/16638/Libro%20Digital%20Trabajo%20Colaborativo%20Matem%3a1ticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F y Saboya, M. (2020). Actividad reflexiva en investigación colaborativa: análisis polifónico de un proyecto realizado con asesores educativos en matemáticas primarias. *Revisión híbrida de la educación*, 4(1), 24-45.
- Brousseau, G. (1983). Los obstáculos epistemológicos y los problemas en matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2), 165-198 [traducción mimeografiada]. <https://mealejandrom.files.wordpress.com/2012/03/5oprososocognitivoscambiocncptualenmatemc3a1ticasyciencias-docx.pdf>
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas [traducción]. Material de trabajo de la Especialización Superior en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario, Escuela de Capacitación Docente CePA, CABA. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/epistemologia_charlot.pdf
- Davidson Wasser, J. y Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone. Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Dejours, C. (2020). *El sufrimiento en el trabajo*. Topía.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial (2021). Documento de trabajo: “La inclusión a voces”. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-10/La%20Inclusi%C3%B3n%20a%20Voces%20-%20TES.pdf>
- Fernández, A. (2009). La potencia atencional de la alegría. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 3-11.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1). <https://journals.openedition.org/laboreal/12782>
- Filidoro, N. (2018). Incluir es poder preguntarse dónde está el otro. En T. Vinacur y J. M. Bustos, *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. Ministerio de Educación de la CABA-OEI.
- Kaplan, C. V. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate [memoria académica]. UNLP- FAHCE.
- Kiel, L. (2018). La inclusión en tiempos de discursos científicistas. En T. Vinacur, J. y M. Bustos, *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela*

común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE. Ministerio de Educación de la CABA-OEI.

Marlot, C., Toullec-Théry, M. y Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34.

Ponce, H. (2024). Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo. *Revista Análisis de las prácticas*, (3), 63-84.

Sadovsky, P. (2024). ¿Para la enseñanza o para la investigación? Trabajo colaborativo entre maestros e investigadores en didáctica de la matemática. En M. Carretero y A. Barreiro, *Celebrando a Tono Castorina: Construcción de conocimientos en el campo educativo*. Tilde editora / Ebook.

Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2022). Travail collaboratif et transformation de subjectivités. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 72-91. <https://doi.org/10.7202/1090444ar>

Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 28(3), 9-30.

Recepción: 19/02/2025

Aceptación: 13/03/2025

Carolina Cabrera
Di Piramo,*
Virginia Fachinetti
Lembo,**
Avril Regueira
Domínguez***
y Mabela Ruiz Barbot****

Por un nuevo giro hacia el trabajo colectivo docente en la Udelar-Uruguay: consideraciones a partir de desencuentros entre el deber ser y las disidencias

Resumen

El texto presenta reflexiones acerca de las transformaciones en el trabajo docente producto de la irrupción de las lógicas neoliberales en lo universitario. La Universidad como espacio y tiempo de lo común, para el estudio público colectivo, parece transformarse hacia un modelo corporativo donde prima la eficiencia, agilidad y competitividad. Nos posicionamos en el caso de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar), con el objetivo de analizar reglamentaciones institucionales y movimientos –gremiales y académicos– surgidos recientemente como producto de las tensiones que se viven hoy en la Universidad. Advertimos que las nuevas lógicas permean la organización institucional y del trabajo docente, que se ve interpelado a desestimar lo colectivo y perseguir

* Licenciada en Ciencias Biológicas, magíster en Enseñanza Universitaria (Universidad de la República –Udelar–, Uruguay), doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Profesora adjunta del Prorectorado de Enseñanza, Udelar. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Uruguay. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4077-8178>. Correo electrónico: carolina.cabrera@cse.udelar.edu.uy

** Licenciada en Psicología, magíster en Psicología y Educación, doctoranda en Educación (Udelar). Asistente en Prorectorado de Enseñanza, Udelar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>. Correo electrónico: viloga21@gmail.com

*** Licenciada en Ciencias Biológicas (Facultad de Ciencias, Udelar). Maestranda en Enseñanza Universitaria (Udelar). Integrante de la Asociación de Posgraduandos y Posgraduandas del Uruguay (AUPP). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8125-2056>. Correo electrónico: aregueira@fcien.edu.uy

**** Licenciada en Sociología (Udelar), magíster en Sociología de la Educación con mención en investigación educativa (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Montevideo, Uruguay-International Development Research Center, Canadá), doctora en Ciencias Sociales (Flacso, Argentina). Profesora titular de la Udelar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4025-5214>. Correo electrónico: mabela.ruiz@gmail.com

el logro de objetivos personales y cuantificables. Se hace necesario entonces dar un nuevo giro que permita el encuentro y el estudio en el trabajo docente.

Palabras Clave

Universidad • docentes • trabajo colectivo

Towards a new turn towards collective teaching work at Udelar-Uruguay: considerations from on disagreements between the aim and dissent

Abstract

The text presents reflections on the transformations in teaching work resulting from the emergence of neoliberal logic in the university. The University as a space and time of the common, for collective public study seems to be transforming towards a corporate model where efficiency, agility and competitiveness prevail. We position ourselves in the case of the University of the Republic of Uruguay (Udelar), with the objective of analyzing institutional regulations and movements –from union and to academic– that have recently emerged as a product of the tensions that are experienced today in the University. We note that the new logics permeate the institutional organization and teaching work, which is challenged to dismiss the collective and pursue the achievement of personal and quantifiable objectives. It is then necessary to give a new turn that allows the encounter and the study in teaching work.

Keywords

University • teachers • collective work

1. Introducción

*Cuando se pierde toda la poesía
Cuando la gente solo sobreviva
Cuando el cansancio mate la alegría
Seremos una máquina de trabajar
¿Quién va a cantar?*
Rubén Rada

El texto presenta algunas reflexiones acerca de las lógicas sociales y políticas que permean hoy la Universidad y producen afectaciones en los sujetos que la conforman. La mirada, atendiendo esta convocatoria, es hacia las y los docentes, las características que asume su trabajo y las formas posibles de resistencia y sobrevivencia ante las lógicas individualistas y neoliberales que de forma soslayada habitan la Universidad.

El interés por el tema surge en un grupo de mujeres, docentes e investigadoras en el campo de la Educación Superior (ES), con formaciones disciplinares en las Ciencias Sociales, Biológicas, Salud y Educación. Desde formaciones y trayectorias diversas nos encontramos para pensar en colectivo a partir de las experiencias, desarrollos académicos y preocupaciones por sostener y sostenerse en una universidad que parece haber puesto en cuestión aquello que le dio forma y origen: lo colectivo.

Provenimos de la Udelar de Uruguay. Fue instalada en 1849, apenas 24 años después de que fuera declarada la independencia nacional y fue la única universidad pública del Uruguay hasta 2013, rasgo que hizo que se planteara que en el país durante años hubo una “universidad-sistema” (Martínez Larrechea y Chiancone, 2021, p. 240) por su alta contribución al sistema de ES nacional. Si bien tiene un origen inspirado en el modelo napoleónico de universidad (Oddone y París, 2009), constituyó posteriormente una macrouniversidad (Kerr, 1963). Sus características son compartidas por varias universidades de la región: es pública, autónoma en su definición interna del poder estatal y gobernada por estudiantes, docentes y graduadas/os (Landinelli, 1989). De acuerdo con datos institucionales recientes, en ella se ofrecen más de 400 ofertas de grado y posgrado y se nuclean aproximadamente 10.000 docentes y 100.000 estudiantes (Udelar, 2020).

En este escenario, nuestra intención en este texto es, desde el caso de la Udelar y algunas transformaciones recientes que en ella ocurren, reflexionar y poner sobre la mesa cómo la lógica neoliberal hoy en día permea o ha irrumpido en lo universitario y, consecuentemente, afecta, entre otros elementos, lo colectivo del trabajo docente y responsabiliza al individuo del fracaso o debilidad institucional.

A continuación, presentamos el posicionamiento teórico desde donde comprendemos la Universidad de hoy y, en particular, sus implicancias en el trabajo docente. Posteriormente, asumiendo a la Universidad como una institución compleja –y más aún las de modelo latinoamericano–, recopilamos algunas definiciones institucionales recientes que ponen en juego la dimensión colectiva del trabajo docente. Finalmente, compilamos y analizamos distintas experiencias e investigaciones que, causadas por movimientos disidentes como respuestas frente a tensiones vivenciadas en la actualidad, han promovido lo colectivo en y para el trabajo docente. La recopilación de los movimientos aquí mencionados responde a una identificación de aquellos colectivos que han aparecido en esta escena pública universitaria entre 2019 y 2024, que han decidido su accionar de manera deliberativa y participativa y lo han plasmado en declaraciones o documentos.

2. Concepciones teóricas y cambios sociopolíticos

2.1. Algunas claves teóricas acerca de la universidad como institución educativa

En este apartado, la propuesta es presentar la Universidad como una institución, como espacio que cuenta con una historia, unas formas de conformarse y estar presente; y, a la vez, nos permitimos traerla como un espacio, tiempo que provoca la posibilidad de lo común o del encuentro colectivo a partir de las referencias teóricas de Simons y Masschelein (2014).

Estos autores conceptualizan la Escuela, la Universidad, como un tiempo donde es posible construir lo común, en tanto lo que provoca es la posibilidad de dedicarse, ocuparse del estudio, crear una temporalidad singular para construir comunidad.

Una comunidad que se construye en un tiempo y espacio que rompe con lo cotidiano, con el afuera, y genera igualdad en tanto hay una implicación compartida del conocer, comprender y atender el estudio. Lo que une y genera comunidad es el encuentro posible entre sujetos para estudiar y, para ello, es inevitable contemplar la dimensión colectiva. Es decir, la Universidad invita a formarse, a estudiar y producir juntos y genera las condiciones para ello. Abre la posibilidad de un estudio público colectivo, reunir personas en torno a un tema, a una investigación, al trabajo en extensión y, desde allí, activa el pensamiento entre docentes y estudiantes, activa pensar con otros. Hace público el conocimiento, deja que algo se haga presente ante otros a fin de que ellos puedan relacionarse con ese saber. Tanto estudiantes como profesoras/es e investigadoras/es estarán abiertos a una vida experimental; no se trata solo de producir o transferir conocimientos, sino de ponerlos a prueba; poner a prueba lo que uno ve y piensa (Masschelein, 2020). Trayendo el pensamiento *deleuziano*, la/el docente va al aula, a un aula plural, a buscar, no a transmitir. Y en esa búsqueda es que se produce lo colectivo, un pensar entre muchos nunca clausurado, un pensar abierto a otros y otras y desprotegido.

La escuela proporciona la forma (es decir la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas (Simons y Masschelein, 2014). Estar juntas/os para la suspensión es poder construir un tiempo liberado de la producción y ocupado en pensar en el presente, es paralizar el pasado para verse a sí mismo, desvinculado del contexto. Desvinculado en tanto permite poder mirar, analizar y pensar ella/él mismo junto a otras/os, en la posibilidad de diálogo y reflexión que provoca estar junto a otras personas.

Eso no significa dejar por fuera la sociedad, lo cotidiano, lo político, lo social, lo que acontece en el mundo, sino que es permitirse el tiempo para pensar, pensarse y pensarlo, para construir lo común a partir de lo que nos encuentra en la Universidad, es decir, el estudio, la formación, el contexto sociohistórico en que vivimos. Un contexto que podemos mirar, estudiar a partir de la suspensión. El estudio, como plantean Simons y Masschelein (2014), es la relación que se produce con el conocimiento por el conocimiento mismo. El estudio permite el encuentro entre sujetos en torno

a la materia de estudio y abordar esta los posiciona en el plano de la igualdad, en tanto todas/os pueden sentirse convocados y ocuparse de ella. La propuesta de la Escuela, de la Universidad, es estudiar, formarse a partir de ese tiempo igualitario y en común. La Universidad presenta como singularidad que, además de formar, produce conocimiento, trabaja con la comunidad, y ello desde un posicionamiento donde se comparte y produce conocimiento al investigar y enseñar, al realizar tareas de extensión en un diálogo continuo de hacer y producir juntas/os docentes, estudiantes y comunidad.

2.2. Algunas claves acerca de los cambios sociopolíticos recientes y su aterrizaje en la escena universitaria

En los últimos años, y fundamentalmente en la etapa pospandemia, algunas y algunos autores han identificado un momento sociopolítico particular. Nos interesa recuperar lo planteado por Mouffe (2023), quien caracteriza a este momento como uno marcado por la desigualdad social, la crisis climática, la radicalización de ideas y posiciones. Estos elementos ponen en juego a su vez la convivencia democrática pacífica. En esta etapa, identificada como la “pospolítica”, se plantea la necesidad de recuperar los afectos y las pasiones en lo político –entendido en sentido amplio– para recuperar la calidad democrática. Se cree que uno de los triunfos de la política neoliberal ha sido instalar que en la política toda decisión, postura, opinión es estrictamente racional, y hemos dejado de lado la construcción colectiva de los afectos como manera de generar identidad. Adscribimos a la idea planteada por Mouffe de que involucrarse en los asuntos políticos y públicos y sentirse parte de las definiciones empodera, da seguridad, protección y soberanía.

Reconocemos que, desde los años ochenta del siglo XX, de la mano de los desarrollos consecuentes del modelo del *New Public Management* (NPM, Nuevo Gerenciamiento Público) en la región latinoamericana, se pusieron en marcha diversos mecanismos que cambiaron la ES con el argumento de mejorar la eficiencia y transparencia de los sistemas (García de Fanelli, 2019), lo que trajo aparejada la inclusión de lógicas de mercado dentro de los sistemas universitarios (Ball y Youdell, 2008).

Más recientemente se han identificado otras transformaciones vinculadas a las mencionadas antes. Desde Estados Unidos, Giroux (2018) esbozó el surgimiento de un nuevo modelo de “universidad corporativa”, proveniente del mundo de los negocios, caracterizado por una lógica individualista y de inmediatez, pérdida del pensamiento crítico, en un contexto de “odio por la democracia” (p. 39), la crisis de valor de lo público y desfinanciamiento de las universidades.

Podríamos decir que en las últimas décadas en distintos países hubo una transformación silenciosa de las universidades hacia modelos corporativos donde prima transmitir que estas instituciones son eficientes, transparentes, ágiles y competitivas. En general, Giroux (2018) señala:

También se ha perdido la importancia de los vínculos sociales, de los modos de razonamiento colectivo, de las esferas públicas y de los aparatos culturales fundamentales para la construcción del Estado social y para la formación de una sociedad democrática y sostenible. (pp. 40-41)

Este proceso resulta preocupante en universidades públicas. Si bien se asume que es el mecanismo actual para obtener apoyos estatales, choca con las tradiciones universitarias mencionadas, del cultivo del estudio que en ocasiones no tiene una finalidad instantánea, de constituirse la Universidad como un ejemplo de la vida democrática plena y plural y una fuente de ascenso e igualdad social (Collini, 2012). Más que una fuente de ascenso social, hoy tendríamos que pensar una formación universitaria que habilite al sujeto a transformar su existencia; es decir, una formación que produzca procesos subjetivantes. Una formación que posibilite al sujeto descubrir el mundo y descubrirse a sí mismo en el mundo, en donde todas y todos –docentes y estudiantes– se reúnan en torno al conocimiento para ir problematizándolo, poniéndolo a prueba, redescubriéndolo y, a su vez, para ir descubriéndose a sí mismos cada vez (Esteban, 2018).

Berg y Seeber (2022) recuperan la idea del modelo de universidad corporativa en su libro titulado *The slow professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. A través de un ensayo en el que recorren diversos aspectos de la vida universitaria, describen la acumulación de tareas, las lógicas de producción contra

resultados cuantificables, la hipercomunicación y cómo el ajetreo permanente pone en riesgo la esencia de la institución universitaria: el pensamiento crítico y la cultura del estudio.

En este sentido, Berardi (2007, 2017) también advierte sobre el debilitamiento del pensamiento crítico y la instalación de la aceleración en nuestra vida cotidiana y, por tanto, en el estudio. Aceleración dada por la continua exposición al mundo videoelectrónico (celulares, computadoras, televisión). De ahí dirá que asistimos o, más bien, las nuevas generaciones post-alfa, asisten a una mutación cognitiva que el semiocapitalismo está produciendo. Mutación que instala cierta incompatibilidad cognitiva con la temporalidad histórica. Mutación que da cuenta que el contacto afectivo ha sido sustituido por flujos de información veloces y agresivos a través de las máquinas. Se enrarece el contacto corpóreo y afectivo, se modifican las formas de comunicarnos, se somete la mente a la aceleración de los estímulos (Berardi, 2007) y dirá que los humanos no podemos “intensificar la experiencia” al ritmo del ciberespacio (Berardi, 2017, p. 51). Por tanto, la aceleración empobrece la experiencia, así como reduce la sensibilidad. Nos preguntamos qué sucede en el espacio universitario ante estas transformaciones, un espacio donde la experimentación compone al estudio, donde el pensamiento crítico y el posicionamiento situacional e histórico constituye al ser universitario, donde la sensibilidad y los afectos hacen a la formación, a la construcción de la existencia de cada quien.

3. Miradas recientes al trabajo docente

Decíamos antes que hoy en día hay una serie de lógicas sociales y políticas que se cuelean en el ámbito universitario. Una de esas lógicas y cambios tiene que ver con las transformaciones en el mundo del trabajo. Transformaciones, como dijimos, que se viven no solo en el trabajo docente y que se visualizan desde esferas culturales, interpeándonos, mostrándonos desde afuera los problemas internos. El 1 de enero de 2024 la revista *The New Yorker* publicaba en su portada una imagen titulada “El plazo” –*The dead line*. Se muestra allí –no casualmente, quizás– a una mujer, en apariencia joven o de mediana edad, sentada en su computadora, trabajando, sola

–acompañada por un gato–, mientras en el mundo exterior se daban los festejos de fin de año. Se muestra una papelera desbordante, una cáscara de banana en una taza, mientras la protagonista mira por la ventana cómo otros festejan, mientras ella trabaja (Figura 1). Esta escena podría ser representada, aunque no solamente, por una trabajadora docente universitaria, una trabajadora del ambiente académico, que trabaja sola, en su casa, mientras en el afuera ocurren cosas relevantes, en un desdoble de las dimensiones de tiempo y espacio que se vive en soledad.

Figura 1



Portada de la revista The New Yorker (1 de enero de 2024) <https://www.newyorker.com/magazine/2024/01/01>

Desde el ambiente cultural, hemos asistido también en los últimos años a producciones cinematográficas que específicamente tratan lo que ocurre a nivel individual y colectivo en la escena universitaria y la tarea docente. Este es el caso de la película argentina *Puan* o de la serie estadounidense *The Chair*, que conjugan los vaivenes que ocurren en la academia cuando hay tensiones entre seguir objetivos personales y desarrollar acciones colectivas.

Más allá de estos elementos provenientes de la cultura general, desde la producción académica en educación mucho se ha generado en torno a los temas del trabajo docente.

Relacionado al modelo de universidad corporativa, Giroux (2018) señala:

En muchos cuerpos de profesores reina la desmoralización ante la creciente pérdida de derechos y de poder. Por otra parte, un profesorado débil se traduce en un profesorado gobernado por el miedo más que por las responsabilidades comunes, vulnerable a las tácticas de hostigamiento laboral, como el aumento de la carga de trabajo, el paso de la contratación indefinida a la temporal [...] (p. 45)

Esto ha dado paso a “empresarios académicos” (Giroux, 2018, p. 46), desinteresados por lo general y colectivo y preocupados por su superación personal, lo que pone en riesgo en muchos casos la misión de la Universidad.

Berg y Seeber (2022), con relación al trabajo docente, notan la falta de generación de colectivos, mostrando que hoy en día en muchas universidades las oficinas de profesoras/es están vacías--o ni siquiera se cuenta con sitios para el encuentro docente-- y se convierten en “lugares fantasmales” (p. 126). Adicionalmente, la pérdida de lo colectivo en beneficio de la persecución de objetivos personales y supuestamente cuantificables ha traído un aumento en las problemáticas de salud y, en particular, de salud mental entre el cuerpo docente.

Parafraseando a otros autores, Esteban (2019), en su libro *La Universidad light*, relata que las y los docentes universitarios hoy coordinamos acciones aisladas más que trabajar en equipos, y eso repercute en la formación que se ofrece. La Universidad de la inmediatez, *light*, deja a criterio personal la posibilidad del encuentro, porque ese encuentro distrae, nos hace distraernos de los objetivos individuales.

A esto se suma que el aumento en la matrícula estudiantil, junto con la disminución del financiamiento --en particular estatal-- del sector, a lo largo y ancho del globo, llevan a que cada vez más las aulas estén masificadas. Las y los docentes deben enfrentarse a grupos más diversos, más numerosos, lo que también nos lleva a suponer una posible disminución salarial en términos comparativos con situaciones previas (Giroux, 2018).

Estas características ubican a las y los docentes en la tensión entre su deseo de enseñar, investigar, hacer extensión y el desgaste que lleva mantenerse en el sistema. El sujeto, de forma inconsciente, se ha apropiado y reproduce las lógicas del sistema en sus prácticas. A su vez, en el docente se producen sentimientos y exigencias que afectan su subjetividad y sus formas de permanecer.

El agotamiento, soledad, angustia, estrés (Ruiz *et al.*, 2022) son sentimientos que acompañan al docente ante la deuda continúa, lo que no ha hecho y debe hacer, no ya para seguir su carrera docente sino para permanecer. Una exigencia y responsabilidad que implanta el sistema, pero que el individuo vive como personal, como una aspiración propia (Han, 2012). Achilli (2004) hablará del temor a desaparecer, de la competitividad que se genera entre los sujetos y de la construcción de un contexto amenazante, peligroso e incierto. Berg y Seeber (2022), a su vez, mencionan la vergüenza académica, refiriéndose a la sensación de no ser suficientemente merecedoras/es de estar en la academia y a que se exige cada vez más más. Así, la/el docente piensa y siente que no está a la altura, y que lo que hace no es suficiente (Berg y Seeber, 2022).

Varias y varios autores latinoamericanos (Sisto, 2012; Walker, 2016; Ruiz *et al.*, 2022; Solares y Vera, 2023; Lenta *et al.*, 2024) traen la diversificación, la intensificación y la individualización como procesos característicos de la docencia universitaria hoy, junto a la profundización de la precarización laboral. Características que producen formas de habitar la Universidad y construir sus prácticas docentes. La diversificación refiere al abanico cada vez más grande de tareas a desplegar, la individualización, el trabajo en solitario como producto del sistema meritocrático, la ausencia de tiempo para lo colectivo y la intensificación a disponer de menos tiempo, dadas las múltiples tareas. El tiempo es una constante y es el de la urgencia y la instantaneidad, que poco permite reflexionar y encontrarse para pensar. La individualización viene a profundizar este distanciamiento de las y los otros y situar al docente en la competencia, en la vivencia de otros sujetos como competencia, lo cual refuerza la tendencia a la ruptura de lazos colectivos, institucionales. La precariedad, tema que hoy en día es de significativa atención y preocupación por parte de la comunidad universitaria, se refiere a las formas de contratación y a la desigualdad de los salarios universitarios, lo que expresa no solo la inequidad salarial sino también la falta de reconocimiento de las y los docentes acerca de su trabajo académico.

Estos elementos, a su vez, se ven acompañados por la incertidumbre y la flexibilidad laboral, en tanto contrataciones a término y temporalmente de corta duración.

Como consecuencia de estas situaciones, en los últimos años se han registrado en el mundo movimientos de lucha o reivindicación conformados por docentes pertenecientes a los cargos de inicio, ayudantes, asistentes, estudiantes de posgrado, que se encuentran en situaciones de precariedad laboral, con salarios bajos, contratos a término, pocas expectativas de continuidad o ascenso y dependencia de financiamientos contingentes. En estos últimos años, en Argentina, el movimiento estudiantil universitario y científico ha sido un actor clave en la defensa de las universidades, la educación pública y el sistema científico, con la toma del Conicet durante la gestión Macri, y hoy en día con la toma de las universidades. Estas movilizaciones no solo se vieron en América Latina, sino que, en EEUU,¹ trabajadores y estudiantes de las universidades se han organizado por mejoras salariales y en las condiciones laborales. Más recientemente se han realizado acampadas en universidades en contra de la intervención de Israel en Gaza,² que, de otro modo, también ponen en escena la reivindicación de la misión universitaria de reclamo social.

Desde otro ámbito, el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces), red de redes de universidades de América Latina y el Caribe integrada por consejos de rectores, asociaciones docentes y estudiantiles), en su documento elaborado en 2021 de cara a la III Conferencia Mundial de Educación Superior, hace referencia al “trabajo decente” en las universidades de la región y en la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo (Enlaces, 2022).

En un trabajo hecho por varios autores de renombre del campo educativo, Apple *et al.* (2022) mencionan justamente a los colectivos docentes, y en particular sindicales, como un lugar desde el cual hacer frente a los desafíos de la ES del siglo XXI –dados, por ejemplo, por la desigualdad y la pérdida de valores democráticos– y mencionan cómo en distintas partes del globo se están registrando, en efecto, resurgimientos de estos grupos.

1. https://www.theguardian.com/us-news/2022/dec/10/university-of-california-strike?CMP=Share_AndroidApp_Other

2. <https://brecha.com.uy/una-luz-de-esperanza/>

Lenta *et al.* (2024), quienes investigaron el trabajo docente al final de la pandemia, plantean la importancia del trabajo colectivo para hacer frente al escenario pospandemia. Su fundamentación proviene de entender que este tipo de trabajo colectivo oficia de sostén ante las tareas y posibles dificultades, así como de elaboración de experiencias, marco y límite ante la organización del trabajo. Por otra parte, dichas autoras, tomando a Berardi (2022), expresan que la dimensión colectiva permite sostener las afectaciones emocionales que el trabajo actual despliega en las y los docentes.

Ante este escenario universitario y docente en la Udelar, se han registrado dos tipos de movimientos: oficiales, de cambios en el deber ser docente, y disidentes, en respuesta a las tensiones experimentadas por las y los docentes en el trabajo actual. Sobre esto trata la próxima sección.

4. El caso de la Udelar: normativas y movimientos disidentes

4.1. Misión histórica institucional y normativa reciente

Al igual que otras universidades públicas, estatales, de la región y de otras partes del mundo, la Udelar tiene su misión institucional plasmada en la normativa que define las características de la institución, sus funciones, su forma de gobierno y de elecciones, entre otros aspectos. La Ley Orgánica, dice en su artículo 2 (Ley Nacional N° 12.549, 1958):

La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomienda. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender

los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

Así, de acuerdo con nuestra interpretación, entre otros elementos y considerando al cogobierno como valor institucional, esta ley deja claro que uno de los objetivos institucionales tiene que ver con promover la vida en democracia, el bienestar y los derechos, elementos que necesariamente implican la discusión y el trabajo colectivo.

No obstante las definiciones plasmadas en esa norma que tiene ya más de medio siglo pero que sigue vigente, tras largos años de discusión,³ en 2021 se implementó en la Udelar –no sin dificultades– el nuevo Estatuto Personal Docente (EPD). Se llegó a su conformación como necesidad de poner pautas comunes en el trabajo docente, ya que convivían hasta ese momento múltiples formas de contratación, de régimen horario, de funciones a realizar, entre otros. Hoy en día continúa el proceso de implementación, adecuación y difusión de sus alcances. Se definen allí cuáles son las funciones sustantivas que hacen a la docencia universitaria, cuáles son las tareas que se esperan en cada uno de los niveles del escalafón docente de acuerdo con la carga horaria y tipo de contrato. Como dijimos, tras varios años de discusión, pero también luego de llegar a consensos que permitieron que la norma fuera aprobada en el Consejo Directivo Central de la Udelar –órgano de decisión máximo, presidido por el rector e integrado por todas y todos los decanos, docentes y estudiantes–, aún restan definiciones, particularmente lo que se espera de las y los docentes con dedicación exclusiva. El régimen de dedicación total, como se llama en la Udelar, implica que las personas que lo poseen reciben un complemento salarial por esa alta dedicación, bajo la cual deben cumplir un plan de actividades y no pueden percibir otros salarios.

Interesa remarcar que en la Udelar todos los cargos docentes –interinos, efectivos, desde los puestos de ayudante hasta profesores titulares– deben someterse cada cierto tiempo a renovaciones docentes. Es decir, en períodos que van desde uno a cinco años en función del tipo de cargo cada docente deben presentar un informe de actividades realizadas y solicitar su renovación de cargo, que es tratada en distintos

3. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/10/estatuto-del-personal-docente-y-funciones-universitarias/>

casos por su superior jerárquico, por comisiones, y aprobada, o no, finalmente, en todos los casos por consejos directivos cogobernados.

Una de las cuestiones que el EPD hace es normalizar a nivel de toda la Udelar –es decir, de 10.000 docentes– lo que se pretende en cada cargo docente. Por ejemplo, se define a partir de qué nivel del escalafón se espera o se exige que las y los docentes tengan posgrado completo. Como es razonable, esto ha generado que un cúmulo que ocupa ya posiciones docentes de cierto nivel, pero no tenían posgrados completos, acelerara su camino o buscara espacios para realizarlo y poder renovar su cargo. Esto es considerado, a nuestro juicio, como una pequeña muestra de cómo, si no se realizan ciertos apoyos grupales o institucionales, si no hay un giro particular en la realización de estas acciones, recae en las personas la responsabilidad de adecuarse y llegar a cumplir lo que se pretende en la normativa, dejando de lado tareas colectivas que no tienen un rédito personal inmediato en estos marcos.

Como otro aspecto nuevo, el EPD indica en el capítulo de evaluación docente: “En la evaluación de la actividad docente se debe considerar en forma cualitativa e integral el desempeño del docente...” (art. 62, p. 19) y, con respecto a la finalidad de la evaluación, se señala: “Los informes de evaluación colaborarán con la mejora sistemática de la calidad del desempeño de los docentes en el cumplimiento de sus funciones” (art 63, p. 19). Nos preguntamos: ¿Cómo se llevará a cabo este enfoque? ¿Qué quiere decir evaluar el desempeño docente? ¿Es un término que proviene de la lógica *managerial*? Las y los docentes hemos sido históricamente evaluados; es decir, valorados por estudiantes en el aula, por la producción de conocimiento, por la puesta a prueba de esos conocimientos en la comunidad académica, por los aportes a la comunidad en el trabajo en extensión. Fardella *et al.*, (2015) plantean que la evaluación por desempeño se corresponde al NPM, promoviendo estándares que definen acciones competentes e incompetentes, estrategias de pago dependientes de resultados, diversas formas de contratación flexible y promoción de determinados prototipos de profesional académico:

Este nuevo perfil profesional establece un marco de inteligibilidad en el que el académico debe adecuar sus prácticas y releerse desde allí. Para vivirse y leerse a sí mismo como un académico *ad hoc* a los nuevos tiempos universitarios, se le

demanda que se relate a sí mismo y a su trabajo en los términos propios de la gramática del NPM. Así, finas categorías y sutiles prescripciones funcionan como discretas formas de cooptar la identidad de los académicos. (p. 1.628)

Los docentes como sujetos reflexivos de nuestra universidad, como señalan Fardella y *et al.* (2015), ¿despliegan resistencias y acciones, que se silencian y soslayan desde las lógicas mercantiles y que se asoman o emergen desde lógicas colectivas e históricas, en torno a qué significa ser un académico, un docente y qué tareas les dan esta identidad laboral?

4.2. Movimientos disidentes

Hace unos años vienen gestándose diversos movimientos desde estructuras docentes y/o gremiales de la Udelar con el fin de reconocer y generar posibles alteraciones en las formas que viene adquiriendo el trabajo docente. Movimientos que surgen desde iniciativas sociales y gremiales que permiten desplegar actividades, pero también investigaciones, relevamientos y documentos que promueven aventurarse a pensar y construir una docencia que irrumpa y resista las nuevas lógicas neoliberales que toman forma en la Universidad. Para los fines de este trabajo, consideramos los movimientos que han aparecido en la escena general de la Udelar con algún tipo de posicionamiento deliberado, participativamente y comunicado a través de declaraciones o plataformas escritas entre 2019 y 2024. A continuación, nos interesa detenernos en estos ejemplos para intentar comprender qué está pasando con el trabajo colectivo en la Udelar.

En marzo de 2019, la Asociación de Docentes de la Universidad de la República de la Facultad de Psicología (Adur-Psicología) se declaró en conflicto y asamblea permanente con paro activo. Paro que se sostenía en que la Facultad se enfrentaba a enormes desafíos, producto de las condiciones de numerosidad y las limitaciones presupuestales. Mientras el número de docentes de la Facultad no se había incrementado, más bien descendía con el tiempo, el número de estudiantes de grado y de posgrado crecía sin cesar, llevando a que la razón entre cantidad de docentes y número de estudiantes fuera una de las más bajas de la Udelar. A modo de ejemplo,

en 2017, se contaba con 282 docentes para 12.983 estudiantes de grado; mientras que, en 2019, el número de docentes era de 271 e ingresaban 2.184 nuevas/os estudiantes de grado (Udelar, 2018; Adur-Psicología, 2019). Se decía en la Declaración de la Asamblea Permanente, Adur-Psicología (18 de marzo 2019):

Esto, junto con la diversificación de la propuesta formativa y las actividades académicas y de gestión de los y las docentes, compromete las condiciones adecuadas para el desarrollo de la enseñanza, la extensión y la investigación, incrementando abrumadoramente la carga de trabajo y llevando a un modo de funcionamiento de la institución que nos coloca en el límite de nuestras capacidades laborales y personales. (p. 1)

Se pensaba en la urgencia de transformar las prácticas, así como en la necesidad de un proceso colectivo orientado a la reflexión institucional en torno al ejercicio cotidiano de la docencia y a la creación de un proyecto ético-político de Universidad cuyo carácter fuera, necesariamente, colectivo. Se buscó, entre otras acciones, el asesoramiento legal respecto a los derechos del trabajador-docente, fortalecer al colectivo docente y desplegar la lucha por “recursos” docentes como prioridad institucional, junto a un trabajo intergremial (estudiantes y funcionarias/os administrativos y de servicio).

En 2020, se despliega a raíz de una convocatoria institucional el proyecto de investigación: “Experiencia de enseñanza de los docentes universitarios”, en el contexto social e institucional actual (Ruiz *et al.*, 2022). Este proyecto tiene su emergencia en los sucesos acaecidos en el paro activo de Adur-Psicología 2019, que produjo la inquietud de investigar sobre la experiencia docente en otras facultades de la Udelar. Nos abarcaba la pregunta: ¿cómo estaban viviendo las y los docentes las transformaciones académicas actuales? La teoría nos permitió pensar los procesos de privatización endógena y del capitalismo académico⁴ que estaban afectando a otras universidades

4. Si bien el uso de este término representa una conceptualización en sí misma, adscribimos aquí a lo planteado por Brunner *et al.*, 2019; entendemos que la utilización del enfoque del capitalismo académico en nuestra región se enfoca en la neoliberalización de la educación superior, corriendo los límites entre mercado, Estado y organización académica y socavando los modelos de universidad más tradicionales.

latinoamericanas y del resto del mundo, así como a la Universidad pública en Uruguay. Esta investigación muestra paradojas que atraviesan al cuerpo docente, claves para entender el mundo académico de hoy. Las y los docentes no pueden escapar a los tiempos que viven, pero, igualmente, fugan, buscan intersticios donde posicionarse y resistir el embate de tiempos acelerados, de la gestión como nuevo “fin” universitario que absorbe su tiempo y los sitúa en un “tiempo perdido”, de la sobrecarga que sus cuerpos y mentes sostienen ante la diversificación de su tarea. Sobrecarga que precariza sus vidas. Se sitúan entre el querer ser y el deber hacer docente, entre el mandato a individualizar su vida académica y la añoranza del espacio colectivo.

Los y las docentes demandan parar y sostenerse a sí mismos en un “saber parar”; tiempos de extrañamientos de sí; tiempos con espesor para investigar y enseñar, hacer extensión y formarse. Tiempos que den espacio a su vida laboral y a sus otras vidas (familiar, comunitaria, cultural, lúdica, política, artística), a su integralidad como personas [...] Tiempos y espacios para pensar, lugar para lo colectivo, *estar-entre-otros plurales, entre-tiempos* (Ruiz et al., 2022, p. 136).

Son indicios de formas alternativas que emergen en la cotidianeidad universitaria dando cuenta de otras maneras de estar en la academia. Si bien el capitalismo académico busca instalarse, “choca con viejas y nuevas formas de pensar y llevar adelante la enseñanza, la investigación, la extensión. No ha logrado colonizar por completo la vida docente, convive y tropieza con fuerzas identitarias vivas, creativas y escurridizas” (Ruiz et al., 2022, p. 136). Hay micro-respuestas, respuestas infinitesimales que buscan reparar el daño al y del colectivo. Si bien no sabemos cómo desenredar los hilos del capitalismo académico, cómo construir nuevos horizontes de sentidos, cómo producir lo colectivo, hay pequeñas acciones para salir del tiempo utilitario y habitar una universidad ligada al estudio y la transformación. Salir a la búsqueda de lo colectivo ligándolo al cuidado de sí con otras y otros, dar lugar a una política que integre los afectos, producir pensamiento en compañía, provocar historicidad (Ruiz et al., 2022).

En ese sentido, parecería que el aula se ha vuelto un territorio que mitiga el malestar docente, mitiga las tensiones y dolores vividos en otros espacios docentes. La enseñanza se vive como el lugar de un vínculo placentero que rescata al docente de

aquellos otros territorios y escenas universitarias que lo estresan y angustian. Allí se puede ser uno mismo como académico, uno mismo con los otros estudiantes y con el saber. Un espacio de estudio, distensión, disfrute y creación, junto a la investigación y la extensión (Ruiz *et al.*, 2022).

En 2022, en el marco de la negociación presupuestal, emergió dentro de la Adur un “movimiento de grados 1 y 2”⁵ (ayudantes y asistentes, cargos de inicio de la carrera y estructura docente de la Udelar). Como se mencionó en un apartado anterior, la emergencia de este colectivo va de la mano con manifestaciones de jóvenes docentes e investigadoras/es registradas en otras partes del mundo como respuesta a las nuevas lógicas universitarias. La primera asamblea nacional de grados 1 y 2 constituyó un hecho histórico en la Udelar y en el país, nucleando a más de 500 docentes, con mayoría de identidades femeninas. En la actualidad, este colectivo continúa activo, ha realizado diversas instancias de diálogo, talleres de discusión y debate y producciones variadas.

Interesa aquí traer algunos resultados de una encuesta realizada por Adur, dirigida a docentes grados 1, 2 y contratados. Sobre 1.100 respuestas, destacamos algunas características generales y otras respuestas relacionadas a la implementación del EPD. En lo general, es importante saber que el 56% de las personas que respondieron, docentes de inicio en la carrera académica de la Udelar, cuentan que tienen otros trabajos remunerados, principalmente (el 92%) fuera de la Udelar. A su vez, entre las personas que tienen otra actividad remunerada, el 90% declara que la tiene porque el salario universitario es insuficiente. Con respecto al nuevo estatuto, menos de la tercera parte, el 30% de las y los docentes de inicio, tiene conocimiento sobre su alcance y contenidos. Hay 422 personas que declaran que el EPD afecta su situación laboral, siendo significativo que el 40 % entiende que los cambios que conlleva esta normativa incrementarán su incertidumbre laboral en los próximos años y el 42% cree que este cambio la/o perjudica (Adur, 2024). Nos preguntamos así, ante esta situación, cuál es el margen que tienen las y los

5. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/11/mas-de-400-docentes-grados-1-y-2-de-la-udelar-se-reunieron-en-una-primera-asamblea-nacional-para-analizar-la-situacion-de-precarizacion-laboral/>

docentes de inicio para realizar acciones colectivas, para priorizar lo colectivo en vez de perseguir sus metas individuales para adecuarse a las nuevas situaciones laborales. Siguiendo a Giroux (2018) y Berg y Seeber (2022), de manera sutil la apuesta por lo colectivo hipoteca el futuro personal.

En esta misma línea, la Asociación Uruguaya de Posgraduandas y Posgraduandos (AUPP) se había conformado en marzo de 2021. Cuenta hoy en día con alrededor de 400 afiliadas/os dentro y fuera del país. Sus principales objetivos son reivindicar el trabajo de investigación que se realiza durante la realización de maestrías y doctorados, el cual en Uruguay está desvalorizado y desregulado –a modo de ejemplo muchas becas de posgrado no cuentan con seguridad social. Enfatizan que la investigación es “una actividad que se realiza en colaboración e implica una estructura de recursos humanos con distintos niveles de experiencia que realizan distintas tareas” (AUPP, 2022, p. 1).

En un encadenamiento de sucesos, Adur-Central de la Udelar organizó un ciclo de debates como espacio de pensamiento colectivo, incorporando el movimiento de los docentes grados 1 y 2, la temática del capitalismo académico y privatización de la vida universitaria en donde se plasma, en parte, el conocimiento producido en el proyecto de investigación antes mencionado. A partir de este ciclo de debates, luego se desarrollan talleres con docentes agremiadas/os de las distintas facultades de todo el país para preguntarse sobre lo que le pasa en la cotidianeidad de su trabajo académico. Se busca reconocer las condiciones de trabajo, así como las prácticas docentes en un contexto marcado por procesos de mercantilización del conocimiento. Se da lugar a un proceso reflexivo-colectivo que habilita repensar formas alternativas de estar en la docencia universitaria, implementar un curso de acción para ir superando esas condiciones laborales y sus condicionantes. Se busca instalar en las y los docentes una conversación eminentemente colectiva. Desde el gremio, entre docentes, se piensan las condiciones de trabajo. Se reflexiona sobre las condiciones desiguales en los cargos, la carrera docente, la individualización del trabajo académico, la investigación como clave meritocrática, los derechos de las y los docentes en tanto trabajadores, la intensificación del trabajo universitario, la precarización del trabajo, el estrés y la salud mental de las y los docentes, lo que el EPD provoca, entre otras claves temáticas.

Nos interesa, llegado este punto, hacer un paréntesis en nuestro análisis para recapitular que hay algunos temas sobre los que se han generado producciones académicas

en este momento con relación al trabajo docente en la Udelar, como es la evaluación de la investigación. Un estudio reciente de Sutz y Gras (2024) brinda datos de una encuesta y entrevistas realizadas a 3.482 investigadores/as en Uruguay. Es sugestivo que el 77 % de las personas que respondieron a esa encuesta dice que no está de acuerdo con que los criterios de evaluación vigentes garanticen la objetividad y que deban permanecer como están. Nos interesa recuperar algunas voces que recogen las investigadoras responsables de ese trabajo y explican, al menos en parte, el por qué de este desacuerdo:

Creo que la evaluación es demasiado individual y debería incluir elementos más colectivos. [...]. Me preocupa el aspecto competitivo de la evaluación que a veces genera prácticas que van contra la colaboración.

El actual sistema de evaluación está basado en el individuo y no valora el trabajo en equipos. [...] Uno de los aspectos en los que habría que innovar es en cómo mejorar la evaluación de forma de fomentar la conformación de equipos que aprendan a compartir saberes y equipamientos (Sutz y Gras, 2024, p. 122).

Nos interesa así plantear el desencuentro que existe entre el sistema de evaluación que existe, el sentir docente y las tareas que efectivamente se tienen que realizar, preguntándonos una vez más dónde puede quedar espacio para desarrollar acciones colectivas en la Universidad actual.

Otro movimiento reciente, identificado en colaboración entre académicos y representantes gremiales de Uruguay y Argentina, fue el ciclo de debates organizado en 2023 por la Adur, titulado “Ciclo de política universitaria: en defensa de la universidad pública y el trabajo docente”. Este espacio buscó visibilizar, sensibilizar y reflexionar con las y los docentes de la Udelar sobre temas vinculados a sus condiciones de trabajo y la privatización de la ES. Se abordaron conceptualizaciones del sujeto docente, del académico como trabajador, desde una mirada regional y desde la subjetividad docente en un contexto de precarización. A su vez, se contempló la situación actual de inequidad racial en el mundo académico.

Es posible identificar cómo el enfoque del NPM, los procesos de privatización de la ES, la instalación del sistema meritocrático en la Universidad y la precarización

del trabajo docente atentan contra el trabajo colectivo en tanto la sobrevivencia y la conservación del trabajo implican una carrera individual y competitiva.

A su vez, se identifican otros movimientos que desde la apuesta a lo colectivo buscan fortalecer algunas problemáticas presentes actualmente en el escenario universitario. Es decir, la expresión de lo colectivo como defensa y valorización de poblaciones que históricamente han sido postergadas. En este caso, tomamos como ejemplo el grupo conformado recientemente: Centro de Estudios Interdisciplinarios Feministas (Ceifem). Esta nueva figura dentro del esquema institucional cumple con las funciones universitarias definidas en clave interdisciplinaria y, a su vez, tiene como propósito:

Fortalecer los estudios feministas en la Udelar, desarrollar proyectos participativos y colaborativos con organizaciones de la sociedad civil para la construcción de saberes compartidos, generando nuevas líneas de investigación e intervención, constituirse como centro de referencia para la comprensión pública de temas de interés general, ofrecer formación en estas líneas.⁶

También crearon un *Observatorio para la Igualdad de Género en la Udelar que permite analizar desde una perspectiva feminista la información generada por la Udelar respecto a las desigualdades en el ámbito académico.*⁷ Es decir, la conformación de un centro que, desde la apuesta a lo colectivo, busca promover y fortalecer el lugar de las mujeres y trabajadoras de la Udelar, dando valor a sus posibilidades de crecimiento y desarrollo profesional y abarcando diferentes enfoques y abordajes de la problemática de género.

5. Conclusiones

Como mencionamos al inicio del texto, nuestro objetivo era poner sobre la mesa, en debate, cómo algunos cambios que hoy en día se presentan en planos sociopolíticos

6. <https://www.ceifem.ei.udelar.edu.uy/quienes-somos/>

7. <https://www.ceifem.ei.udelar.edu.uy/quienes-somos/>

generales entran, permean, se espejan en las lógicas universitarias y afectan, entre otros aspectos, a lo colectivo en y para el trabajo docente. Advertimos, a su vez, que cuando el espacio colectivo para el trabajo docente se ve mermado o interrumpido por otras urgencias institucionales y personales se socava una de las misiones principales y fundantes de la institución universitaria. Así, de algún modo la intrusión de las lógicas neoliberales es particularmente grave en la Universidad, generando que se pierdan espacios de pensamiento crítico y debate y trabajo colectivo. Compartimos así las lógicas identificadas por varios autores con relación a los cambios que se dan hoy en día en la ES en general (Giroux, 2018; Apple *et al.*, 2022), en las misiones universitarias (Esteban, 2018) y en la labor docente (Berg y Seeber, 2022).

Nos posicionamos desde una perspectiva particular sobre el cambio actual en las universidades para, desde el caso de la Udelar, identificar algunos desencuentros entre el deber ser, la normativa universitaria docente actual y movimientos disidentes que han surgido en los últimos años como respuesta a los nuevos escenarios universitarios.

Las nuevas lógicas universitarias nos obligan en ocasiones a perseguir objetivos personales, de manera individual, con escaso tiempo, y con un cúmulo de tareas que solo va en aumento. Creemos que hace falta un giro, generando cambios, estrategias de sostén y apoyo a los actores y colectivos institucionales frente a estas nuevas lógicas, para que podamos proseguir las definiciones institucionales históricas que dieron origen a nuestra institución, de asumir a la Universidad como escuela de pensamiento crítico, escuela democrática. El escenario actual tensiona al docente a definirse por una estrategia personal y desplazar el trabajo colectivo para permanecer en el sistema, con el consecuente costo de responsabilizarse de lo que no alcanza y sufrir afectaciones en lo emocional o repercusiones en su salud. Estas nuevas lógicas, por otra parte, descentran a los docentes de su compromiso con lo colectivo a nivel del estudio.

Como decíamos al inicio, y en sintonía con trabajos previos (Ruiz *et al.*, 2022), los aleja del encuentro entre sujetos para estudiar, para intercambiar y poner a prueba la producción de conocimiento desde la investigación, desde la enseñanza, desde la extensión universitaria. Los distancia de la posibilidad de un estudio público colectivo, de la activación del pensamiento con otros y otras (aunque lo desplieguen en los grupos pequeños de aula).

No casualmente nos encontramos con que los movimientos disidentes que han surgido recientemente son constituidos por las poblaciones más postergadas y vulneradas históricamente: docentes de facultades masificadas, docentes de los niveles de ingreso a la carrera y mujeres. De manera paradójica, pese a que estos colectivos denuncian la incomodidad frente situaciones actuales, son movimientos disidentes que tienen menos para perder. Y, a la vez, son movimientos que revelan y se revelan ante su cansancio, sufrimiento, precariedad, injusticia o desvalorización, y reivindican lo colectivo como forma de resistencia, existencia y estrategia para la búsqueda de transformaciones para habitar la Universidad. Una Universidad que habilite a pensar y estudiar en colectivo, que se habite desde un estar con y entre otros y otras, produciendo conocimiento en un movimiento continuo de conversación y experimentación.

Referencias

- Achilli, E. (25-28 de mayo de 2004). De políticas educativas y otredades próximas (reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario) [Resumen de presentación de la conferencia]. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba, Argentina.
- Adur (2024). *Procesamiento del relevamiento individual de docentes grado 1, grado 2 y contratadas/os en los servicios de la Udelar. Informe de resultados*. Adur.
- Adur-Facultad de Psicología de la Udelar (2019) *Plataforma en defensa de una Universidad autónoma, gratuita, libre acceso y cogobernada. Por mejores condiciones de trabajo y estudio*, 22 de marzo.
- Apple, M, Biesta, G., Bright, D., Giroux, H., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S. y Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education, *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 245-262. DOI: 10.1080/00220620.2022.2052029
- AUPP (2022). *Diagnósticos y propuestas de la Asociación Uruguaya de Posgraduandas y Posgraduandos a la discusión sobre el Proyecto de Rendición de Cuentas del Ejercicio 2022*. AUPP.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Instituto de Educación.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.

- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Berardi, F. (2022). *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*. Caja Negra.
- Berg, M. y Seeber, B. (2022) *The slow professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Universidad de Granada.
- Brunner, J. J., Labrana, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79), 1-35.
- Collini, S. (2012). *What Are Universities for?* Penguin.
- Enlaces (2022). *La visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior de cara a la III CMES*. Enlaces.
- Esteban, F. (2018). Ideas de ayer para la Educación Universitaria de hoy. *Foro de Educación*, 16(24), 215-232.
- Esteban, F. (2019). *La Universidad light*. Paidós.
- Fardella, C., Sisto, V. y Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1.625-1.636. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>
- García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 28(52), 111-126.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Harvard University Press.
- Landinelli, J. (1989). La Universidad como problema político (1968-1973). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (3), 73-86.
- Lenta, M., Sopransi, M. B. y Yabor, J. (2024). Trabajo docente hacia el final de la pandemia: condiciones, cargas y afectaciones. *Revista Análisis de las Prácticas*, (3), 83-117.
- Ley Nacional 12.549 (1958). Ley Orgánica de la Universidad de la República. 16 de octubre. *Diario Oficial*, tomo 1, p. 1.135.
- Martínez Larrechea, E. M. y Chiancone, A. (2021). La construcción del campo de investigación sobre educación superior en Uruguay: desafíos políticos e investigación. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 235-261.
- Masschelein, J. (2020). Algunas notas sobre la Universidad como *Studium*. Un lugar de estudio público colectivo. En J. L. Bondía, F. Bárcena, M. López, C. Skliar, D. Tatián, C. Cubas y J. Masschelein (eds.), *Elogio del estudio* (pp. 175- 202). Miño y Dávila.
- Mouffe, C. (2023). *El poder de los afectos en la política: hacia una revolución democrática y verde*. Siglo Veintiuno.

- Oddone, J. y París de Oddone, M. B. (2009). *Historia de la Universidad de la República. Tomo 1: La Universidad Vieja*. Universidad de la República. Departamento de Publicaciones.
- Ruiz Barbot, M., Fachinetti, V., Pereda, C., Piriz Bussel, S.; Fraga, S. y Villaverde, M. (2022). *Experiencia de enseñanza de los docentes universitarios en el contexto social e institucional actual. Proyecto para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (PIMCEU)*, Comisión Sectorial de Enseñanza y Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar. Informe final.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Scielo-Psykhe*, 21(2), 35-46.
- Solares, I. y Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Perfiles educativos*, 45(182), 45-68.
- Sutz, J. y Gras, N. (2024). La evaluación de la investigación: no cambiar, cambiar, cómo cambiar. *Integración y conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 13(1), 109-135.
- Udelar (2018). *Estadísticas Básicas 2017*. Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento.
- Udelar (2020). *Propuesta de la universidad para el pedido presupuestal 2020-2024*. Ediciones universitarias.
- Udelar (2021). *Estatuto del personal docente*. Udelar.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119.

Recepción: 11/11/2024

Aceptación: 06/05/2025

Artículos

*Fernando Ernesto
Peirano,*
Guido Ignacio Giorgi**
y Cecilia Sleiman****

Investigar en red para atender la pandemia. Las ciencias sociales y humanas en tiempos de Covid-19

Resumen

La pandemia de SARS-CoV-2 fue una prueba de fuego para los sistemas de ciencia, tecnología e innovación de todo el planeta. En Argentina, las ciencias sociales y humanas fueron parte del esfuerzo colectivo de producir conocimiento para enfrentar al coronavirus, llevando adelante investigaciones sobre las transformaciones sociales que se estaban produciendo y proyectando las políticas públicas que deberían implementarse en la pospandemia. El presente trabajo analiza las políticas públicas, realizadas por el Estado nacional argentino entre 2020 y 2023, que hicieron posible el protagonismo de las ciencias sociales y humanas, a partir de la trayectoria y los aprendizajes acumulados por el Programa de Investigación de la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC).

Palabras Clave

Políticas públicas • ciencias sociales y humanas • pandemia • promoción de la ciencia y la tecnología

* Economista, especialista en economía de la innovación. Docente e investigador en la Universidad Nacional de Quilmes. Presidente de la Agencia I+D+i (2019-2023). Orcid: 0000-0003-2679-9941. Correo electrónico: fer.peirano@gmail.com

** Sociólogo, especialista en sociología política del Estado. Investigador del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-Conicet), docente de la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Gabinete de la Agencia I+D+i (2019-2023). Orcid: 0000-0001-7920-2518. Correo electrónico: giorgiguideo@yahoo.com.ar

*** Politóloga, especialista en educación y política científica y tecnológica. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Subsecretaria de Políticas en CTI (2019-2023). Orcid: 0009-0008-7931-4585. Correo electrónico: cecilia.sleiman@unipe.edu.ar

Networked research to address the pandemic. Social and human sciences in times of Covid-19

Abstract

The SARS-CoV-2 pandemic was a litmus test for science, technology and innovation systems across the planet. In Argentina, the social and human sciences were part of the collective effort to produce knowledge to confront the coronavirus, carrying out research on the social transformations that were taking place and projecting the public policies that should be implemented in the post-pandemic. This work analyzes the public policies, carried out by the Argentine national state between 2020 and 2023, that made possible the protagonism of the social and human sciences, based on the trajectory and learning accumulated by the Research Program of the Contemporary Argentine Society (PISAC).

Keywords

Public policies • social and human sciences • pandemic • promotion of science and technology

Introducción

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 impuso la necesidad de implementar políticas excepcionales en distintos sectores: sanitario, económico, educativo y, de manera crucial, en ciencia y tecnología. Este último campo adquirió un protagonismo decisivo dado que, ante la urgencia de un desafío totalmente novedoso como fue la Covid-19, resultó indispensable buscar en la ciencia y la tecnología nuevas respuestas para enfrentarla. Desde la gestión de la política pública de ciencia, tecnología e innovación (CTI) a nivel nacional se desplegaron una serie de políticas públicas que permitieron identificar y seleccionar ideas y resultados preliminares de investigaciones en curso y abrir nuevas líneas de desarrollo. El reto consistía no solo en reorientar estos proyectos, sino en acelerar su transformación en soluciones concretas que pudieran

ofrecer respuestas efectivas a los problemas generados por la crisis global, teniendo en claro que dichos problemas no eran solo biomédicos, sino también sociales.

Tradicionalmente, las investigaciones científicas requieren de un desarrollo a mediano plazo, con planes de trabajo que implican etapas pausadas, con tiempos y recursos definidos por lógicas previas, incluidos marcos metodológicos, actores, modelos de financiamiento y cronogramas –que casi nunca estaban alineados con la urgencia de la situación. Sin embargo, la pandemia generó otro marco para la tarea científico-tecnológica. Las necesidades emergentes no podían esperar los tiempos habituales de la ciencia, obligando a replantear la forma de trabajar. Fue necesario desarrollar mecanismos más ágiles de articulación entre los investigadores, las instituciones y los organismos de gestión para que los avances científicos pudieran integrarse rápida y efectivamente en la toma de decisiones políticas y en la creación de políticas públicas.

Este proceso no estuvo exento de desafíos. La rigidez de ciertos enfoques, la falta de recursos flexibles y la fragmentación entre disciplinas dificultaban una respuesta coordinada. Aun así, la pandemia también impulsó una serie de innovaciones en la forma en que se gestiona la ciencia y la tecnología, demostrando que, en momentos críticos, la capacidad de adaptación y colaboración puede generar un impacto positivo y acelerar la transferencia de conocimiento en beneficio de la sociedad. En cierto sentido, la respuesta estatal a la pandemia puede concebirse como un laboratorio de gestión estatal orientada.

Las ciencias sociales aparecían como clave para evidenciar problemáticas y diseñar propuestas que pudieran llegar hacia el conjunto de la población a través de un Estado presente. ¿Qué elementos hacían falta para poder vincular ideas, investigación, instituciones y acción política? Los antecedentes del entonces Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación (MINCYT) con el Programa de Investigación de la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) fueron la plataforma que permitió convocar a facultades, departamentos y escuelas en ciencias sociales y humanas a través del Consejo de Decanos y Decanas de Ciencias Sociales y Humanas (Codesoc) para llevar adelante una iniciativa colectiva que tuviera todos los elementos necesarios para impactar en la situación que se estaba viviendo y, al mismo tiempo, robustecer el vínculo entre la investigación y las políticas públicas.

Con la decisión política del gobierno nacional de avanzar en estrategias que pudieran contribuir a mejorar la situación social y mitigar los efectos de la pandemia, y la creación de la Unidad Coronavirus en el marco del MINCYT, la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación fue la institución del sistema desde la cual se impulsó el diseño del instrumento Picto Redes, cuya primera convocatoria fue la de *PISAC-Covid-19. La sociedad argentina en la postpandemia*. Esta logró combinar demandas de diferente índole, innovando en un diseño institucional que incluyó una perspectiva federal y de género, diversidad disciplinaria, y promoción de la participación de nuevas generaciones de investigadores e investigadoras. Además, aquellas investigaciones que generaran datos primarios fueron mejor ponderadas y sus bases publicadas en repositorios de acceso abierto.

Al llamado se presentaron 90 proyectos con 800 nodos y alrededor de 6.700 investigadores e investigadoras. Luego del proceso de evaluación, se seleccionaron 19 proyectos de investigación en red que fueron financiados entre 2020 y 2021 e involucraron a 43 universidades nacionales y 20 instituciones estatales y privadas, que se organizaron en 210 nodos de 22 provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los resultados de estas investigaciones están publicados en tres tomos editados por Clacso (2023) en la colección *PISAC-Covid-19. La sociedad argentina en la postpandemia*, y su difusión también incluyó el desarrollo de seis talleres para la presentación de los resultados *vis a vis*, la discusión con funcionarios de las áreas y temáticas involucradas.

El PISAC-MINCYT como antecedente¹

El PISAC fue creado en 2009 a partir de un acuerdo entre el MINCYT y el Codesoc. Este acuerdo surgió como respuesta a una polémica declaración del entonces ministro Lino Barañao, quien en una entrevista posterior a su asunción en enero de 2008 comparó el conocimiento generado por las ciencias sociales con la teología,

1. Para una descripción y análisis más exhaustivo del PISAC, véase Piovani (2022).

afirmando que estas disciplinas requerían un cambio radical en su metodología de investigación para ser consideradas científicas.²

El resultado fue un ambicioso proyecto de colaboración entre el MINCYT y el Codesoc, al que más tarde se sumó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación. Este programa, el más importante en la historia del país en el ámbito de las ciencias sociales, se organizó a través de la coordinación de un Grupo Responsable y contó con la dirección ejecutiva de Juan I. Piovani, investigador de la Universidad Nacional de La Plata, institución que también asumió la gestión administrativa durante la primera fase del programa. En términos más amplios, el surgimiento y consolidación del Programa PISAC se inscribe en un período de redefinición de la política nacional de ciencia, tecnología e innovación, que consistió en la construcción de una agenda de mayor densidad en dicho campo y motorizó nuevas conceptualizaciones, nuevas articulaciones y nuevas prácticas (Peirano, Freibrun y Sleiman, 2016).

La planificación metodológica del PISAC requirió un minucioso trabajo de articulación federal, que incluyó la participación de más de 200 investigadores seleccionados por concurso. Este enfoque permitió integrar a investigadores de diversas regiones del país, promoviendo una visión amplia y representativa de la sociedad argentina contemporánea.

El Programa buscó cubrir una vacante científica existente desde la década de 1950, relacionada con el relevamiento y análisis integral de las diversas heterogeneidades sociales en Argentina, con un énfasis particular en la inclusión social y las condiciones de vida. En su diseño inicial, se plantearon tres líneas de trabajo principales: (1) la construcción de estados de la cuestión sobre seis temas clave en la investigación y producción en ciencias sociales y humanas; (2) un análisis crítico del sistema de ciencias sociales en el país; y (3) la ampliación del conocimiento sobre la heterogeneidad social argentina mediante un sistema de encuestas nacionales (ENHS).

La capilaridad territorial de grupos, equipos de investigación y unidades académicas de ciencias sociales en Argentina fue fundamental para generar un trabajo

2. Nora Veiras y Leonardo Moledo, "Entrevista a Lino Barañao, el primer ministro de ciencia y tecnología. 'Los científicos deben asumir su compromiso social'", *Página/12*, <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-97152-2008-01-07.html>

concebido desde el inicio como una red. Gracias a los aportes de sus distintos “nodos”, el proyecto pudo salir del tradicional núcleo metropolitano de Buenos Aires, que históricamente ha tenido un papel preponderante en esta gran área del conocimiento. Este enfoque permitió reflejar la diversidad de situaciones presentes en el país, tanto en términos de lo que se investiga y se produce como del conocimiento generado sobre el territorio y las poblaciones.

El primero de los tres proyectos consistió en una revisión integral de la producción escrita en ciencias sociales, teniendo en cuenta tanto la diversidad de enfoques y perspectivas como las condiciones de su producción, los contextos, las instituciones y los territorios. De este modo, se lograron construir estados de la cuestión en seis temáticas, que analizaron un corpus de producciones realizadas entre principios de la década de 2000 y principios de la de 2010.

El relevamiento puso en evidencia que las tradiciones de investigación en ciencias sociales tienen sus particularidades frente a otras ciencias: sus producciones no se plasman únicamente en artículos académicos en revistas internacionales con referato, sino que también aparecen en libros (y en capítulos de libros), en ponencias de congresos, en artículos en revistas no indizadas en las bases de datos internacionales. La estrategia metodológica para captar la diversidad de producciones tuvo que tener en cuenta estas características y construir un muestreo que fuera representativo del universo.

El proyecto, además, tuvo que reconocer diferentes problemáticas de las disciplinas, como la fragmentación del conocimiento, las desigualdades institucionales y la invisibilización de producciones periféricas para poder llevar a cabo un trabajo exhaustivo. Los seis núcleos temáticos clave para los estados de la cuestión fueron: estructura social, condiciones de vida, administración pública, ciudadanía y conflicto social, diversidad socio-cultural y prácticas culturales. Estos núcleos dieron lugar a una colección de seis libros de referencia en acceso abierto, esenciales para la investigación y formación universitaria.

El segundo de los proyectos PISAC fue un análisis crítico del sistema de ciencias sociales. Se desarrolló un estudio que tomó a las ciencias sociales como objeto de investigación en sus diferentes dimensiones: los actores del sistema, sus procesos y sus producciones. El libro *Las ciencias sociales en la Argentina contemporánea* (Baranger, Beigel, Piovani, 2023) condensa esta indagación que, a la vez que realiza un aporte al conocimiento, ofrece pistas para la planificación de políticas públicas.

Una iniciativa específica que surgió luego del análisis crítico de la disciplina fue la creación del Programa de Fortalecimiento de Publicaciones Periódicas de Ciencias Sociales y Humanas, que incluyó la edición del *Manual de gestión editorial de revistas científicas de ciencias sociales y humanas: buenas prácticas y criterios de calidad* (Aparicio, Banzato y Liberatore, 2016), y talleres impartidos en unidades académicas de todas las regiones del país. Su objetivo fue profesionalizar, visibilizar y aumentar la circulación de este tipo de publicaciones en Argentina, habida cuenta de las debilidades que tienen las producciones en términos de difusión y citación.

La tercera línea de investigación del PISAC, las ENHS, se enfocó en conocer la heterogeneidad argentina de manera estructural. El proyecto incluyó tres encuestas clave: la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES), que exploró aspectos como vivienda, educación, ingresos y movilidad social; la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENRS), que investigó las dinámicas sociales y el capital social; y la Encuesta Nacional sobre Valores, Actitudes y Representaciones Sociales (Envars), que no logró realizarse por cuestiones presupuestarias, pero que se centraba en conocer valores culturales e identitarios. La ENES, en particular, se diseñó con un cuestionario estructurado tras una prueba piloto y la revisión de expertos, y abarcó módulos como la composición del hogar, la vulneración de derechos, la educación, el trabajo y la autopercepción de clase. La muestra incluyó más de 11.000 viviendas de todo el país, seleccionadas de forma probabilística, distribuidas en 339 localidades de más de 2.000 habitantes. Un análisis de los resultados de esta encuesta fue plasmado en el libro *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (Piovani y Salvia, 2018).

Gestionar también es innovar: la convocatoria PISAC Covid-19³

La rápida conformación de la Unidad Coronavirus en el seno de las principales instituciones de la política científica del país, el mismo día que se decretó el aislamiento

3. Para mayor detalle, véase Giorgi (2023).

por la pandemia, permitió coordinar las acciones que el sistema científico tecnológico impulsaría para hacer frente a la situación. Movilizada por las más difíciles circunstancias, la Agencia de I+D+i lograría transformar un sistema de promoción que estaba completamente castigado y estancado en una institución con mucho más dinamismo y densidad, pudiendo amplificar la inversión pública en resultados tanto de investigación como de desarrollo tecnológico.

Bajo la presidencia de Fernando Peirano, la Agencia realizó, entre 2020 y 2021, una serie de convocatorias especialmente orientadas por la misión de desarrollar soluciones argentinas basadas en conocimiento para la Covid-19.⁴ A través estas convocatorias se financiaron proyectos científicos, tecnológicos y productivos que luego resultaron en los kits de diagnóstico nacionales, en vacunas argentinas, en tecnologías de monitoreo epidemiológico, en el desarrollo de equipamiento médico especializado (respiradores, termómetros), barbijos antivirales basados en nanotecnología, e incluso se exploraron posibles tratamientos (como el suero equino hiperinmune).

Estas acciones de financiamiento se dividieron en tres momentos, con diferentes objetivos tecnológicos pero siempre como respuestas a la Covid-19 (Agencia I+D+i, 2023: 20-21). En el primer semestre de 2020, la Agencia trabajó para convocar de manera abierta, amplia y diversa a todos los actores de la innovación para que presentaran propuestas que pudieran dar respuesta a los desafíos que planteaba la pandemia. Estas acciones nutrieron las capacidades estatales de respuesta con insumos básicos y devolvió un mapa de actores de la innovación.

En esta primera etapa, se destaca la convocatoria IP Covid-19, un amplio llamado que tuvo como objetivo financiar proyectos de todas las disciplinas con un presupuesto de hasta US\$ 100.000 que contribuirían a fortalecer las capacidades de

4. El enfoque de promoción orientada fue una de las premisas de la gestión de Agencia 2019-2023, concebido como una línea que debía funcionar de manera paralela y complementaria al financiamiento basal. Eso se tradujo en numerosas convocatorias enfocadas en desarrollar conocimientos y tecnologías en determinada temática (Roig, Seinhart y Giorgi, 2023a) y/o fortalecer el desarrollo de las capacidades científicas de instituciones o provincias (Roig, Seinhart y Giorgi, 2023b y 2023c). Entre las decenas de ejemplos podemos mencionar el Picto Asociativo Córdoba, que reunió cinco universidades con sede en la provincia y financió 44 proyectos de investigación científico-tecnológica (cfr. Foa Torres, 2024).

diagnóstico, monitoreo, tratamiento y prevención del SARS-CoV-2. El diseño de esta iniciativa logró superar las tradicionales barreras que, a lo largo de la historia de la Agencia, habían sido compartimentos estancos. Uno de los aspectos más destacados fue la coordinación entre los tres fondos que conforman el organismo: el FONCyT, dedicado a proyectos de investigación científico-tecnológica; el Fonarsec, enfocado en Empresas de Base Tecnológica y Consorcios Público-Privados; y el Fontar, que apoya a PyMES y cooperativas. Estos fondos trabajaron conjuntamente para recibir propuestas que pudieran transformarse en soluciones concretas, proporcionando tanto apoyo financiero como acompañamiento técnico.⁵

En los 19 días que estuvo abierta la convocatoria, se recibieron 904 propuestas, lo que demostró que el sistema científico estaba preparado para reorganizarse y responder de manera efectiva a la demanda urgente de soluciones frente a la pandemia. Finalmente, se seleccionaron 75 proyectos, que recibieron un apoyo total de US\$ 5.000.000. Entre estos proyectos se encontraban iniciativas clave, como los primeros desarrollos que dieron lugar a la vacuna argentina contra el Covid-19. Sin embargo, pese a que no había restricciones formales en cuanto a las disciplinas, solo cinco de los proyectos seleccionados pertenecían al área de ciencias sociales.

En el segundo semestre, tuvo lugar la segunda etapa, en la que se avanzó hacia acciones de financiamiento enfocadas en desafíos tecnológicos concretos frente a la Covid-19. Se trataba de áreas específicas que requerían acciones orientadas hacia cuestiones que emergieron como significativas en el transitar de la pandemia. Una de las vacancias fue la cuestión de las transformaciones sociales que se estaban produciendo por la pandemia y por el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Para ello, las ciencias sociales y humanas debían ser convocadas para investigar en tiempo real qué estaba ocurriendo en diferentes dimensiones de la sociedad argentina, para producir insumos que permitieran pensar cómo sería el mundo social a la salida de la pandemia. Esto dispararía el diseño de la convocatoria *PISAC-Covid-19. La sociedad argentina frente a la pandemia*, de la que hablaremos más adelante.

5. Los detalles de la convocatoria IP Covid-19 pueden consultarse en la web de la Agencia: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/agencia/acciones-sobre-covid-19/covid-19-convocatoria>

Finalmente, hacia principios de 2021 se abrió un tercer momento que, gracias al conocimiento acumulado sobre la Covid-19 y sus consecuencias, permitió realizar llamados que abordaran problemáticas emergentes y el desarrollo de tecnologías que pudieran tener impacto en las capacidades nacionales más allá de la urgencia de la pandemia. Esto daría lugar al desarrollo de kits de antígenos, al estudio de los efectos del novedoso fenómeno de *long covid* y al desarrollo de candidatos vacunales que permitieran alcanzar vacunas nacionales contra el SARS-CoV-2 (Agencia I+D+i, 2023: 25-26). Esta experiencia, en particular, supuso una ampliación inédita de las capacidades del sistema científico-tecnológico argentino para desarrollar nuevas soluciones tecnológicas en momentos de crisis, incluyendo a la Argentina en el grupo de naciones que pueden diseñar, producir y certificar vacunas. Las lecciones de esta experiencia dejan valiosos aprendizajes que podrán ser referencias significativas en el futuro de la ciencia y la tecnología de nuestro país (Peirano, 2024).

Las ciencias sociales frente a la pandemia: la convocatoria PISAC-Covid-19

Antes de adentrarnos en la convocatoria PISAC-Covid-19, es indispensable mencionar el trabajo de la Comisión de Ciencias Sociales que se creó dentro de la Unidad Coronavirus. Este equipo de investigadores del Conicet elaboró entre marzo y abril de 2020 un informe titulado *Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento* (Kessler *et al.*, 2020), basado en alrededor de 1.500 entrevistas con referentes sociales de todo el país a cargo de unos 700 investigadores e investigadoras sociales. Este informe evidenciaba la capacidad de movilización, investigación y producción de las ciencias sociales en el país, y ponía de manifiesto que era imperioso contar con su aporte en el diseño de las políticas públicas que se planificaran para combatir la pandemia.

La combinación del PISAC, en tanto programa consolidado en la disciplina, en los actores y en el territorio, y la Agencia, como principal promotor de la investigación y el desarrollo, aparecía como el marco más potente para dar impulso a

líneas de investigación específicas para las ciencias sociales. La convocatoria PISAC Covid-19 fue una experiencia más bien centrada en llevar adelante enfoques e ideas dentro de la transformación del sistema de promoción que en un mero aumento de recursos para los equipos de investigación tal como estaban conformados hasta ese momento. El planteo fue diseñar un instrumento que permitiera reorientar las agendas de investigación que tenían los grupos ya establecidos hacia estudios en red que apuntaran a producir insumos para la toma de decisiones y el conocimiento social durante la Covid-19. El instrumento logró superar sus expectativas en diferentes dimensiones.

El propio diseño convocó una red de actores que tuvo como resultado una continuidad en el tiempo de una segunda fase del PISAC-MINCYT a partir de 2021, todavía más enfocado en sus convocatorias a proyectos de investigación orientada al uso. Para el armado de las bases del PISAC Covid-19 estuvieron involucrados la Agencia I+D+i, la Subsecretaría de Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación del MINCYT, la Dirección del PISAC y el Comité Ejecutivo de Codesoc. El objetivo planteado fue el de “promover proyectos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas para la generación de nuevos conocimientos enfocados en el estudio de la sociedad argentina en la pandemia y, en especial, en la postpandemia del Covid-19” (Agencia I+D+i, 2020a). En este sentido, se trata de una política pública diseñada desde un enfoque de innovación abierta, que habilitó el codiseño de la convocatoria junto a los actores que llevarían adelante las investigaciones. Es decir, las “reglas de juego” se establecieron en diálogo con los investigadores y las instituciones que llevarían adelante este trabajo.

Los seis ejes temáticos de la convocatoria fueron:

- Estado y políticas públicas, bienes públicos y bloques regionales.
- Seguridad, violencia y vulnerabilidades.
- Tareas de cuidado y relaciones de género.
- Salud y nuevas formas de protección social.
- Transformaciones del mundo del trabajo y de la educación, y perspectivas sobre la desigualdad.
- Representaciones, discursos y creencias.

El PISAC Covid-19, tal como se señaló, fue una oportunidad para incorporar innovaciones y moldear una manera diferente de hacer ciencia, tanto en la conformación de los equipos de trabajo y los temas como en las especificaciones metodológicas. La convocatoria incorporó cuatro innovaciones principales en sus términos de referencia: orientación, trabajo en redes de investigación, perspectiva de género y promoción de investigadores noveles.

En cuanto al primer punto, esta convocatoria se centró en la presentación de proyectos orientados en temáticas, acotados en el tiempo (con un desarrollo máximo de doce meses) y con resultados que pudieran informar o influir en la planificación política, en una posición muy diferente a la agenda clásica de las investigaciones –que generalmente se ven motivadas por proyectos donde rigen la curiosidad y las agendas tradicionales, en muchos casos disciplinares.

En relación con el trabajo en red, ya desde el diseño colectivo y colaborativo entre diferentes instituciones, se identificó la potencia de esta forma de trabajo que quedó plasmada en las bases y condiciones. Para la presentación de proyectos, la asociatividad dentro del proyecto fue un factor clave. Se solicitó que los equipos constituyeran una red de seis grupos de investigación como mínimo, y que pertenecieran a tres regiones diferentes o más. Se dio impulso a que los equipos pudieran tener nuevas dinámicas de trabajo y con un mayor alcance federal tanto para el planteo del proyecto como para el despliegue de sus resultados.

Luego, se introdujo una cláusula en las bases y condiciones que estableció que al menos la mitad de los nodos estuvieran dirigidos por mujeres, que largamente integran los equipos de investigación en ciencias sociales, pero mucho menos frecuentemente los dirigen. Esta incorporación de la perspectiva de género impulsó a grupos de investigadores a buscar por fuera de sus círculos a investigadoras que cumplieran con los requisitos para estar al frente de la dirección, rompiendo nuevamente con tradiciones establecidas en la disciplina.

Por último, se procuró dar lugar a roles de responsabilidad a investigadores en sus primeros años de carrera, indicando en las bases que al menos una dirección de nodo estuviera a cargo de un investigador o investigadora de menos de 40 años, sin restringir el máximo de edad de otros participantes. Se identificó como un punto importante para el desarrollo de las carreras científicas tener una convocatoria que

especialmente impulsara la gestión de grupos por parte de una persona joven y que permitiera tener una experiencia intergeneracional en la dirección del proyecto.

Estas cuatro incorporaciones en las bases y condiciones, innovadoras respecto a la tradición en el fomento científico y tecnológico, tuvieron su correlato en el armado de los proyectos, su posterior desarrollo y sus resultados.

Tal como sintetizábamos en la Introducción, para la convocatoria se recibieron 90 proyectos integrados por 800 nodos de alrededor de 6.700 investigadores e investigadores. Resultaron seleccionados 19 proyectos de investigación, cuyos 210 nodos están radicados en 43 universidades nacionales y 20 instituciones estatales y privadas, pertenecientes a 22 provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La dirección estuvo a cargo de mujeres en 12 de los 19 proyectos, y fueron investigadoras quienes estuvieron al frente del 70% de los nodos. Los resultados de las investigaciones fueron publicados en una colección de tres tomos, editados por Clacso (2023), denominada *PISAC-Covid-19. La sociedad argentina en la postpandemia*.⁶ Siguiendo la tradición de acceso abierto del Programa PISAC, tanto las producciones como las bases de datos originales que se construyeron en los proyectos son de acceso abierto.

Un punto destacable es que, ya desde el diseño de la convocatoria, se contempló de qué manera potenciar el impacto de los resultados de los proyectos, en especial logrando que llegaran a los potenciales usuarios: instituciones estatales nacionales, provinciales y municipales, organismos públicos, asociaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, sector productivo, etc. Es decir, se trataba de trascender el debate académico y avanzar hacia el diálogo con los hacedores de políticas públicas.

Esta manera de trabajo, que puede considerarse como innovación orientada por los usuarios (*user-driven innovation*), implicó ir más allá de las competencias clásicas de evaluación, financiamiento y seguimiento de la gestión estatal. Por ejemplo, procesos burocráticos y rutinarios como el seguimiento de avances y la presentación de informes de cierre de los proyectos fueron reconvertidos en vehículos para transmitir el conocimiento generado en insumos para los potenciales usuarios de estos. Así, los proyectos

6. Los libros se pueden descargar de la página web de Clacso: https://libreria.clacso.org/publicaciones_buscar.php?param=PISAC#listado_publicaciones

debieron presentar avances en formato *power point* en registro de difusión, y realizaron entrevistas cortas de divulgación que fueron puestas a disposición pública en la página web de Agencia. También, a pedido del ministro Daniel Filmus, se elaboraron síntesis de las investigaciones que fueron compiladas en un informe compartido con el gabinete nacional. En términos de eventos, durante la ejecución de los proyectos se realizaron seminarios internos virtuales por cada uno de los ejes de trabajo, donde participaron altos funcionarios de diferentes ministerios nacionales. Finalmente, la convocatoria culminó con el acto “Aportes de las ciencias sociales para las políticas públicas: propuestas para el presente y el futuro” en el entonces Centro Cultural Kirchner el 9 de agosto de 2022. Allí, los 19 proyectos PISAC Covid-19 expusieron sus principales conclusiones, que fueron comentadas por 40 especialistas de ministerios nacionales y provinciales, organismos internacionales e integrantes del Poder Legislativo y Judicial, con la participación de 600 personas de manera presencial y más de 1.700 de manera remota.

Más allá de esta instancia, los resultados de las investigaciones se desplegaron en una multiplicidad de artículos académicos, libros, ponencias, jornadas, entrevistas a medios de comunicación, piezas de difusión de cualquier tipo, seminarios de grado y de posgrado, entre otros productos de conocimiento. Este trabajo se realizó con autonomía y libertad respecto de los interesados, habiendo algunos proyectos cuyos análisis y conclusiones eran marcadamente críticos de los gobiernos de turno. Esta aclaración, que en épocas de normalidad no sería necesaria, expone la diferencia entre el trabajo de las ciencias sociales para clientes particulares, que condicionan a sus intereses el análisis y la publicidad de los resultados, y un sistema de promoción público, serio y regido por los principios básicos de la ciencia, que garantiza la autonomía del saber y la capacidad crítica.

El PISAC Covid-19 como modelo para la investigación en red

La creatividad que movilizó a muchos sectores de la sociedad en la pandemia tuvo al sistema científico y tecnológico como uno de sus mayores exponentes. La velocidad y la intensidad con que las instituciones del sector y sus investigadores e

investigadoras reaccionaron frente a la urgencia y lo desconocido se vio aparejado con un sistema de CTI que supo organizarse y construir los procesos y las herramientas necesarias para desplegar ayuda en los puntos críticos y, al mismo tiempo, permitirse transformar su sistema de promoción, cuyos impactos perdurarían más allá del período de pandemia.

La eficacia en la evaluación (con premisas de evaluar por dimensiones, de manera rigurosa y lo más rápido posible) y en el cumplimiento de cronogramas verdaderamente ajustados para la adjudicación de los proyectos y la transferencia de los fondos fue también un aprendizaje novedoso en una Agencia que tardaba hasta más del doble de tiempo en realizar estos procedimientos. El armado institucional de la convocatoria con la creación de un Comité Académico y una Comisión *ad hoc* de evaluación garantizó que se seleccionaran propuestas que contuvieran trabajo empírico, impacto y transferencia para las políticas públicas.

El Codesoc fue clave en el armado de las redes, en tanto los decanos tuvieron la tarea de difundir y hacer interesar a los equipos por esta convocatoria que venía a romper los cánones tradicionales, y también a tender puentes entre grupos que identificaban que trabajaban temáticas similares, para animarlos a configurarse como nodos de un proyecto, logrando ampliar las redes de colaboración por fuera de las relaciones ya existentes. El PISAC Covid-19 también logró que el Consejo se revitalizara luego de algún período donde había sido difícil sostener las membresías de las unidades académicas, dado que, al exigir que los nodos de los proyectos fueran parte de Codesoc, funcionó como una reafirmación de la institucionalidad sectorial. Esta sociedad se tradujo también en invitaciones a representantes de la Agencia y del MINCYT a participar de los Plenarios del Codesoc, en los cuales se dedicaba un bloque a socializar el estado de los proyectos e intercambiar ideas, críticas y observaciones sobre la gestión.

Los intercambios con el Codesoc fueron muy importantes para impulsar la realización de una segunda convocatoria del instrumento Picto Redes. Se trató de la convocatoria *Picto Redes: Educación, trabajo y nuevas tecnologías*, que tuvo como novedad la incorporación de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) al trabajo junto al Codesoc, Agencia y MINCYT. Siguiendo el modelo del PISAC Covid-19, estas instituciones constituyeron una mesa de trabajo

para diseñar las bases de la convocatoria, seleccionar a las y los integrantes de la Comisión Evaluadora, impulsar la presentación de proyectos y luego acompañar su realización. En este caso, la selección temática de la convocatoria apuntó a las transformaciones del mundo del trabajo y a los desafíos de los nuevos empleos, así como a las reconfiguraciones de la dinámica educativa, de la formación y del trabajo docente, haciendo énfasis de manera transversal en el impacto de las nuevas tecnologías.⁷ Al igual que en PISAC Covid-19, la evaluación requirió que los proyectos plantearan aportes concretos para las políticas públicas y priorizó las vinculaciones con posibles adoptantes de los resultados de investigación. La convocatoria se abrió en agosto de 2022 y los proyectos se adjudicaron en mayo de 2023. Se seleccionaron 17 proyectos por \$ 180.000.000, con una distribución federal y de género similar a la de la convocatoria antecedente.

Las redes de los proyectos también tuvieron que desarrollar su propia gobernanza, un aspecto que fue discutido durante el diseño del instrumento. Se debatió si era conveniente especificar modelos deseables de gobernanza o dejar esta decisión a criterio de cada equipo, optándose finalmente por esta última opción. Como resultado, surgieron diversas modalidades de gobernanza a lo largo de la implementación. Algunos proyectos adoptaron estructuras de toma de decisiones más horizontales, mientras que otros concentraron el control en la dirección. En ciertos casos, los nodos se encargaron de las mismas tareas en distintas regiones; mientras que en otros se dividió el trabajo según las fases metodológicas, como revisión de literatura, relevamiento de datos o procesamiento de información.

Los investigadores e investigadoras responsables asumieron una gran carga en la gestión de estas redes, lo que implicó postergar compromisos previos y poner en pausa sus investigaciones habituales. El trabajo en red les permitió aprender nuevas formas de investigar y adaptarse a la complejidad de coordinar entre 8 o 10 nodos, con equipos de entre 50 y 70 investigadores distribuidos por todo el país. Esta escala de trabajo difiere sustancialmente de la investigación realizada en pequeños grupos dentro de las instituciones donde los investigadores se formaron. Algunos

7. Véase <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/convocatoria/500>

investigadores responsables del esfuerzo de coordinación destacaban el aprendizaje de gestión de la investigación que implicó encabezar dichos proyectos, configurando otra de las consecuencias positivas de la convocatoria: el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de conducción de equipos.

La compleja coordinación que requiere una convocatoria de esta magnitud demanda instituciones capaces de gestionar eficientemente un gran volumen de solicitudes, no solo durante la presentación de proyectos, sino a lo largo de todo su desarrollo. El ritmo, la intensidad y la precisión con los que la Agencia acompañó este proceso de generación de conocimiento, significativo y situado, contribuyeron a maximizar el impacto de la inversión pública. Esto permitió mejorar la relación entre los fondos adjudicados y los resultados obtenidos, amplificando los efectos de la inversión pública realizada, mejorando la relación entre los fondos adjudicados y los resultados obtenidos.

La potencia de las ciencias sociales

Las ciencias sociales modernas están atravesadas por la pregunta sobre la “razón de ser” del conocimiento que producen. Se trata de un interrogante con aristas irritantes, porque la “utilidad” introduce un criterio de impacto, de demanda y mercantilista, el cual colisiona con las condiciones para el trabajo científico de calidad en cualquier área del conocimiento: la autonomía, la creatividad y la curiosidad, con temporalidades de mediano y largo plazo. Sin embargo, el “para qué” del aporte de las ciencias sociales y humanas es una cuestión largamente problematizada, que en términos generales ha tenido diferentes ensayos de respuestas. En un libro reciente pero ya clásico, Michael Burawoy distingue diferentes tipos de conocimiento social, en función de plantear el para qué y el para quién del conocimiento.⁸ En respuesta a la primera pregunta, Burawoy diferencia el conocimiento instrumental del

8. Burawoy habla de conocimiento sociológico, pero permítasenos la licencia de extrapolar la propuesta a todas las ciencias sociales, con todas las salvedades de rigor.

conocimiento reflexivo, mientras que la segunda pregunta resulta en distinguir una audiencia académica de una extraacadémica (Burawoy, 2021, p. 36).

El conocimiento instrumental se refiere a la resolución de problemas, sean de investigación o de actores extraacadémicos. Estos últimos reciben insumos para resolver los procesos de toma de decisiones en diferentes planos de la vida colectiva: diagnósticos, información, metodologías, hojas de ruta, entre otros, cuyo valor social es que son resultado de procesos científico-técnicos. En función de esta naturaleza “rigurosa”, dotan de una legitimidad específica a los marcos de acción y de decisión de los decisores en el Estado y las empresas, los sindicatos y las organizaciones de la sociedad civil, e incluso las personas de a pie.

Por su parte, el conocimiento reflexivo se orienta a los objetivos, fines o valores tanto sobre la práctica misma de las disciplinas sociales como sobre los objetivos, metas y valores de una sociedad. En este sentido, las ciencias sociales y humanas participan de los debates generales de la sociedad a través de bienes simbólicos que no solo operan en la comprensión sobre el presente y el pasado, sino que permiten imaginar hacia dónde debería ir una sociedad, a través de horizontes de sentido futuro con referencias, objetivos colectivos y propuestas de acción. Burawoy habla de una imaginación utópica de las ciencias sociales que permite proyectar futuros, en un sentido que dialoga con la propuesta de Augé (2015) para que las ciencias sociales y humanas recuperen el rol de aportar a la construcción de utopías que permitan recuperar horizontes de futuro, a partir de una crítica de la tiranía del presente.

Al repasar el PISAC en su historia y, en particular, las acciones durante la pandemia, encontramos apoyos a las diferentes variantes del conocimiento social, desde la producción de insumos para las políticas públicas de actores extraacadémicos hasta la construcción de cómo debería ser la sociedad pospandémica, pasando por estudios sobre el estado de las ciencias sociales argentinas y debates epistemológicos y metodológicos respecto de cómo investigar en situaciones de excepcionalidad.

Esto contrasta con la rutina de la promoción científico-tecnológica, que suele invertir poco esfuerzo y recursos al desarrollo de los aportes reflexivos de las ciencias sociales. En su lugar, estos quedan librados más a las voluntades y agendas individuales o institucionales, pero sin una orientación institucional de los grandes debates.

En cierto sentido, el PISAC fue una política pública de promoción integral del conocimiento en ciencias sociales y humanas. En la variedad de sus acciones, generó las condiciones para que se desplieguen los diferentes aportes de las ciencias sociales y humanas. Los impactos podrán ser evaluados técnicamente en otros trabajos, para ver qué es lo que esta política pública dejó. Más allá de los detalles, sin lugar a dudas el saldo es sumamente positivo tanto en la producción de conocimiento, la organización de redes de investigación y la articulación entre Estado y academia como en las instituciones representativas de las disciplinas.

Lamentablemente, cuando escribimos estas líneas las ciencias sociales y humanas están bajo un nuevo ataque, como parte de una avanzada general que busca dismantelar y desfinanciar al prestigioso, productivo y complejo sistema científico argentino. Ante los discursos que cuestionan el conocimiento científico crítico y riguroso, incómodo para el sentido común y los factores de poder, la experiencia del PISAC es un caso de política pública de promoción abierta, creativa y crítica de las ciencias sociales y humanas. Los conocimientos que aportan son insumos fundamentales para elaborar las mejores respuestas a las problemáticas cotidianas y estructurales, así como para nutrir los grandes debates sobre qué tipo de sociedad queremos construir.

Referencias

- Agencia I+D+i (2020a). *PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la Postpandemia*. Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/convocatoria/438>
- Agencia I+D+i (2020b). *Convocatoria PISAC-COVID-19. La sociedad argentina en la Postpandemia*. Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. [http://www.agencia.mincyt.gob.ar/upload/ANEXO%20a%20las%20Bases%20de%20la%20convocatoria%20PISAC-COVID%2019%20\(1\)_vf.pdf](http://www.agencia.mincyt.gob.ar/upload/ANEXO%20a%20las%20Bases%20de%20la%20convocatoria%20PISAC-COVID%2019%20(1)_vf.pdf)
- Agencia I+D+i (2023). *Memoria COVID-19: Acciones de la Agencia I+D+i durante la pandemia*. <https://www.academia.edu/111152947>

- Aparicio, A, Banzato, G y Liberatore, G. (2016). *Manual de gestión editorial de revistas científicas de ciencias sociales y humanas. Buenas prácticas y criterios de calidad*. Clacso, CAICYT-Conicet, PISAC.
- Augé, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Siglo Veintiuno.
- Baranger, D., Beigel, F y Piovani, J. I. (2023). *Las ciencias sociales en la Argentina contemporánea*. Ediciones UNL-Clacso.
- Burawoy, M. (2021). *Public Sociology. Between Utopia and Anti-Utopia*. Polity.
- Clacso (2023). *Clacso/Agencia de I+D+i "PISAC Covid-19. La sociedad argentina en la postpandemia, tomo I: Estado y políticas públicas"*. Clacso-MINCYT. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/PISAC_covid-19_tomo_i-actualizacion_julio_23.pdf
- Foa Torres, J. G. (dir.). (2024). *Serie Documentos de Trabajo (Edición n° 49)*. Instituto de Investigación, Universidad Nacional de Villa María. <https://seriedocumentos.unvm.edu.ar/ojs/index.php/seriedocumentos/issue/view/49>
- Giorgi, G. (2023). La convocatoria PISAC Covid-19. Una experiencia de investigaciones en ciencias sociales orientadas por misión. En *Clacso/Agencia de I+D+i "PISAC Covid-19. La sociedad argentina en la postpandemia, tomo I: Estado y políticas públicas"* (pp. 15-37). Clacso-MINCYT. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/PISAC_covid-19_tomo_i-actualizacion_julio_23.pdf
- Kessler, G., Assusa, G., Bermúdez, N., Binstock, G., Cerrutti, M., Pecheny, M., Piovani, J. I. y Wilkis, A. (marzo de 2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas de aislamiento dispuestas por el PEN. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Conicet y Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación*. https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf
- Peirano, F. (2024). Siete ideas para potenciar la política pública a partir del caso de la vacuna ARVAC. *Ciencia, tecnología y política*, 7(13), 121. <https://doi.org/10.24215/26183188e121>
- Peirano, F., Freibrun, N. y Sleiman, C. (2016). Las nuevas políticas públicas y el cambio en la representación social de los doctores. *Número especial de Revista Facultad de Ciencias Sociales - UBA*.
- Piovani, J. I. (2022). El Programa PISAC: Claves de una experiencia inédita para las ciencias sociales en Argentina. *Ciencia, Tecnología y Política*, 5(8), 30-41.
- Piovani, J. I. y Salvia, A. (2018). *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social*. Siglo Veintiuno-Clacso.
- Roig, C., Seinhart, C. y Giorgi, G. (2023a). *Informe de gestión. Acciones temáticas: Fundamentos y acciones de la Agencia I+D+i para la promoción orientada*. Agencia Nacional de Promoción

de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, Argentina.

Roig, C., Seinhart, C. y Giorgi, G. (2023b). *Informe de gestión. La promoción en las universidades: Fundamentos y acciones de la Agencia I+D+i en el sistema universitario argentino*. Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, Argentina.

Roig, C., Seinhart, C. y Giorgi, G. (2023c). *Informe de gestión. Federalismo concertado: Fundamentos y acciones de la Agencia I+D+i para gestar un sistema más federal*. Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, Argentina.

Mónica Isquierdo*
y Eliana Lución**

Narrativas pedagógicas: su aporte al proceso de coformación de docentes noveles y expertos en espacios de coordinación liceal uruguayos

Resumen

El artículo da cuenta de una investigación cualitativa, enmarcada dentro del enfoque de la investigación-acción-formación, que analiza narrativas pedagógicas producidas por docentes en los espacios de coordinación institucional de liceos públicos de Uruguay. Su objetivo general es indagar en el proceso de coformación entre profesores, con el fin de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y su desarrollo profesional. Para ello, analiza los núcleos de tensión que las narrativas visibilizan, a partir de la interpretación de la realidad que sus actores/autores hacen en el contexto institucional en el que se desempeñan como docentes. Asimismo, estudia la incidencia de las dimensiones autobiográfica y subjetiva manifestadas en las narrativas producidas. Algunos de los resultados obtenidos surgen del análisis de los núcleos de tensión de las narrativas producidas por los docentes en talleres planificados a instancias de la investigación. Los autores manifiestan que los espacios de coformación docente están más ligados a la voluntad personal que a la planificación institucional al respecto.

* Magíster en Formación Docente (UNIPE), licenciada en Educación (UCU) y profesora de Filosofía (IPA). Actualmente se desempeña como profesora de Filosofía efectiva en la Dirección General de Educación Secundaria, como profesora de Pedagogía y Filosofía de la Educación efectiva en el Consejo de Formación en Educación y como directora efectiva en el Liceo público N° 28 de Montevideo. Filiación: ANEP, Uruguay. Correo electrónico: profeleft@gmail.com.

** Doctoranda en Lingüística (Udelar), magíster en Lenguaje, Cultura y Sociedad (Udelar) y Lexicografía y Lingüística Hispánica (RAE - Universidad de León). Sus títulos de grado son los de licenciada en Letras (Udelar) y profesora de Español (IPA). Actualmente es docente en el Consejo de Formación en Educación e investigadora especializada en lengua en el Instituto Nacional de Evaluación en Educación. Filiación: ANEP, Uruguay. Correo electrónico: elilucian@gmail.com

Expresan la necesidad de generar espacios para el diálogo profesional dentro de la institución educativa. Al indagar sobre sus experiencias significativas de coformación, observamos que estas se dan entre docentes, tanto noveles como experientes, profesores adscriptores, de didáctica y practicantes, entre otros. Con este estudio pretendemos contribuir con el conocimiento de los aspectos del contexto institucional que favorecen una postura profesional crítica y transformadora de las prácticas pedagógicas, en la que los docentes son los sujetos activos y protagonistas de sus procesos de coformación.

Palabras Clave

Narrativa pedagógica • coformación profesional • profesión docente • institución educativa • enseñanza media

Pedagogical narratives: their contribution to the co-training process of novice teachers and experts in Uruguayan high school coordination spaces

Abstract

The article reports on a qualitative investigation, framed within the research-action-training approach, which analyzes pedagogical narratives produced by teachers in the institutional coordination spaces of public high schools in Uruguay. Its general objective is to investigate the co-training process between teachers, in order to reflect on their pedagogical practices and their professional development. To do this, it analyzes the nuclei of tension that the narratives make visible, based on the interpretation of reality that its actors/authors make in the institutional context in which they work as teachers. Likewise, it studies the incidence of the autobiographical and subjective dimensions manifested in the narratives produced.

Some of the results obtained arise from the analysis of the nuclei of tension in the narratives produced by teachers in workshops planned at the request of the research. The authors state that teacher co-training spaces are more linked to personal will than to institutional planning in this regard. They express the need to generate spaces for professional dialogue within the educational institution. When investigating their significant co-training experiences, we observed that these occur among teachers, both new

and experienced, seconded teachers, didactics teachers and interns, among others. With this study we intend to contribute to the knowledge of the aspects of the institutional context that favor a critical and transformative professional stance of pedagogical practices, in which teachers are the active subjects and protagonists of their co-formation processes.

Keywords

Pedagogical narrative • professional co-training • teaching profesión • educational institution • secondary education

1. Introducción

Esta investigación¹ está centrada en el análisis de las narrativas pedagógicas producidas por docentes noveles y expertos en los espacios de coordinación institucional de dos liceos del Sistema Nacional de Educación Pública de Uruguay. Este análisis busca dar cuenta del proceso de coformación entre docentes novatos y expertos, con el fin de impulsar procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, analizando la incidencia de la dimensión autobiográfica y subjetiva que se presenta en los espacios de reflexión entre docentes, generados a partir de sus narrativas.

Las instituciones educativas son actualmente escenarios sociales complejos atravesados por diversos significados y sentidos vinculados con el nivel de lo prescripto, lo instituido, y también de lo instituyente, y con el propio hacer de sus actores, que le otorgan sentido a las experiencias cotidianas que allí tienen lugar.

En cada cultura institucional se recrea de forma particular lo que en ella sucede, por lo tanto, los espacios institucionales se cargan de voces, sentidos,

1. La investigación fue llevada a cabo por Mónica Isquierdo (responsable científico), Perla Etchevarren (corresponsable científico) y Eliana Lucían (investigadora), en el marco del Fondo Sectorial de Educación, Consejo de Formación en Educación-Investiga (2018), y fue seleccionada para ser financiada durante el 2019 y 2020 por la Agencia Nacional de Innovación e Investigación de Uruguay.

saberes y tradiciones compartidas, pero también de novedad. Como afirman Suárez, Ochoa y Dávila (2004):

lo que sucede en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que les sucede a los docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias y comprensiones cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar irrepetibles... (p. 2)

Algunos de esos sentidos son producto de las experiencias personales de los sujetos que habitan dichos espacios y que son comunicadas en el intercambio colectivo, dando cuenta de una forma particular de construir y reconstruir la propia identidad profesional docente. Este estudio hace foco en la indagación de relatos de docentes noveles y expertos que dan cuenta del entramado entre las experiencias personales y las profesionales, en el marco de un espacio institucional colectivo de trabajo.

Mediante un dispositivo de formación e indagación, como lo es la narrativa pedagógica, se visibilizan saberes pedagógicos que han permanecido silenciados, fruto de las experiencias, reflexiones e intercambios cotidianos entre docentes en sus lugares de trabajo. Como explican Suárez, Ochoa y Dávila (2004):

si pudiéramos acopiar y leer estos relatos, podríamos conocer buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados, sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, sus recorridos laborales, sus certezas, sus dudas y preguntas, sus inquietudes, sus deseos y logros. (p. 2)

Con la convicción de la pertinencia de volver visible estos saberes pedagógicos que los docentes construyen cotidianamente para dar respuestas a los múltiples y complejos desafíos de su práctica cotidiana es que llevamos adelante nuestra investigación. Existe una memoria pedagógica que da cuenta de saberes profesionales, pero que lamentablemente permanece oculta, ya sea porque no se registra de forma sistemática o porque queda vinculada a las formalidades de lo prescripto, sin llegar a revelar su verdadera potencialidad como saber auténticamente pedagógico. Mediante la narrativa pedagógica construida por docentes expertos y noveles, en el ámbito

de las coordinaciones institucionales, pretendemos contribuir a la recuperación de esos saberes pedagógicos para que se manifiesten, circulen públicamente y sean plausibles de sistematización, constante reflexión y debate.

En los liceos públicos uruguayos trabajan docentes con diferentes niveles de formación y antigüedad en sus cargos, y con diversas trayectorias profesionales. Es en este sentido que nuestra investigación va a considerar el análisis de narrativas construidas por docentes expertos y noveles, porque entendemos importante atender a ciertos aspectos vinculados a los procesos de formación y de coformación entre colegas con diferentes años y experiencia de trabajo profesional.

Los profesores principiantes o noveles son los que, de acuerdo con la literatura sobre el tema (Marcelo, 2008), tienen una antigüedad que no supera los cinco años de trabajo. Se trata de un proceso en que estos docentes realizan una transición entre ser estudiantes de las instituciones formadoras y ser docentes. En esa transición se producen tensiones y dificultades para integrarse a los contextos institucionales. Estos procesos de inducción profesional a la docencia han sido ampliamente tematizados. Wonk (1996) explicita modelos con diferentes niveles de formalización y sistematización que centran su interés en el conjunto de necesidades y rasgos característicos de la institución donde comienzan a trabajar los docentes principiantes o novatos. El énfasis está puesto en las necesidades de la institución y no en las necesidades de los docentes noveles. Por ello, se considera que el docente principiante es quien tiene que adaptarse a la idiosincrasia de la institución en la cual comienza a trabajar, situación que conlleva un riesgo: que la inserción profesional en la institución se realice de una forma mecánica y rutinaria.

Este enfoque concibe al docente novel como el que está formado en la teoría, pero que no tiene la experiencia suficiente para realizar su labor de manera adecuada y lo más esperado es que se equivoque. Es muy común escuchar discursos docentes que describen perfectamente este enfoque, en los que se caracteriza al docente novel como: “aquel que aún tiene mucho que aprender, aquel al cual le falta experiencia, aquel que no conoce las realidades de la institución, aquel a quien hay que darle una mano, aquel al que hay que explicarle las reglas de funcionamiento institucional”.

Por el contrario, parecen ser pocos los discursos de docentes sobre los noveles que expresen, por ejemplo, que pueden aprender de sus iniciativas y nutrirse de esa

savia nueva juntos. Estas concepciones imperantes acerca de los docentes noveles o principiantes adolecen de espacios institucionales de reflexión e intercambio entre colegas y refuerzan la idea tan generalizada de que el docente principiante se las debe arreglar solo en su clase. En esa condición asumida como “docente no experimentado”, será el tiempo de práctica, supuestamente, el que logrará convertirlo en un docente “experto”. Esto coloca a los docentes noveles en un lugar de sumisión o dependencia de quienes pasan a ser una especie de “tutores informales” (González Brito *et al.*, 2005).

En una perspectiva opuesta, se entiende que la inducción profesional es un aprendizaje que todo docente debe realizar en su desarrollo profesional y no una simple estrategia “compensatoria”, frente a las dificultades de las primeras incursiones laborales (Marcelo, 2011). Es así que la integración del novel docente es percibida como una oportunidad de aprendizaje en la institución en la que se desarrollan relaciones de horizontalidad y de confianza, para aprender juntos noveles y expertos, en el marco de las situaciones de las prácticas cotidianas. Entendemos que este enfoque pone el énfasis en la idea, que compartimos, de que la inducción profesional puede contribuir a favorecer procesos de construcción colectiva de nuevos saberes pedagógicos sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en la medida en que no se concibe al docente novel o principiante como el único que tiene que seguir aprendiendo y reflexionando sobre su propia práctica. Por el contrario, interpela a todos los docentes de una institución, en tanto comparten los mismos problemas y dificultades, y fortalece la relación cotidiana entre pares, como una oportunidad de crecimiento profesional colectivo.

Autores como Marcelo (1996) han señalado algunas diferencias que pueden observarse entre los docentes novatos y expertos. Los docentes expertos, por ejemplo, se caracterizan por desarrollar acciones sobre bases más complejas que los novatos y por tener un control voluntario más estratégico, mientras que los docentes menos experimentados son propensos a desarrollar acciones de forma más automática e irreflexiva. También se marcan diferencias en lo que respecta al nivel de conocimiento: el novato presenta estructuras de conocimiento superficiales, mientras los expertos despliegan una estructura de conocimiento profunda. Una última diferencia se relaciona con la representación de los problemas: mientras que el experto se maneja dentro de una

estructura abstracta del problema y utiliza una amplia gama de tipos de problemas, los docentes noveles suelen estar influidos por el contenido concreto de un problema y, además, presentan ciertas dificultades cuando deben representarse un problema de manera abstracta. Finalmente, los docentes expertos suelen tener un conocimiento más organizado sobre la disciplina, lo que les permite saber cuándo y por qué utilizar los conocimientos para resolver una situación particular.

Las investigaciones de Shön (1992) señalan un elemento importante como característica del docente experto: la reflexión sobre la propia enseñanza y sobre el aprendizaje del oficio de enseñante. En este sentido, los docentes más experimentados tendrían desarrollada la capacidad reflexiva acerca de sus propias acciones y estarían más preocupados por mejorar sus prácticas de enseñanza. En síntesis, se interpreta que los docentes expertos se caracterizan por tener mayores niveles reflexivos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con tener en cuenta la necesidad de que los ámbitos institucionales apoyen, orienten y posibiliten oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes noveles y expertos para el desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje profesional, se ha señalado que:

para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo de forma aislada (Cochran-Smith, 2004, p. 31).

Los enfoques de Day (2007), con respecto a la docencia y el desarrollo profesional, plantean que los docentes no nacen, sino que se hacen, lo que indica la importancia de las experiencias personales vinculadas con los ámbitos laborales en el trayecto del ejercicio profesional. Es en la propia práctica laboral en la que el docente se va creando un conocimiento profesional que se compone de múltiples elementos, vínculos con otros, espacios y contextos diversos. El desarrollo profesional docente es un proceso que se da durante toda la vida e implica dinamismo, evolución y etapas en las cuales los docentes van ampliando y mejorando su desempeño profesional (Imbernón, 1998; Marcelo, 2000; Fernández Cruz, 2006).

Las investigaciones de Schulman *et al.* (1999) ponen de manifiesto tres categorías de conocimientos docentes: los pedagógicos, los relacionados con los contenidos de las disciplinas y los curriculares. Para este autor, hay una estrecha vinculación entre los procesos de transformación del conocimiento de la disciplina que poseen los buenos docentes y los intereses y conocimientos previos de los estudiantes. Es así que la interpretación de lo que se puede proponer como una correcta comprensión de la disciplina debe ser sustento de una correcta transformación de representación didáctica. Los procesos de organización, selección, ponderación y adaptación de la enseñanza revelarían la capacidad del docente experto frente al novel. Existe un cúmulo de saberes, estrategias didácticas, formas de actuar, seleccionar el conocimiento y la información, etc. que ponen en evidencia diferencias entre docentes noveles y expertos.

Al mismo tiempo, cabe destacar que estos autores enfatizan la idea de que el desarrollo profesional docente trasciende la práctica del aula y contribuye al fortalecimiento personal y social, así como también del colectivo profesional del cual el docente forma parte. Este desarrollo profesional se construye, además, en el entramado de los contextos de las historias institucionales y con las características profesionales de los colegas con los que se trabaja. Durante el desarrollo del ejercicio profesional, los docentes también van adquiriendo una conciencia de ellos mismos que se vincula con el concepto de identidad profesional. Fernández Cruz (2006) señala que esta se relaciona con un tipo de conciencia o juicio que el docente realiza sobre sí mismo. Es así que esa identidad profesional se va incorporando a lo largo del ejercicio de la profesión, compuesta de valores, preferencias, identificaciones colectivas, elementos del género profesional, idealizaciones y roles, entre otros aspectos.

Pero esa identidad profesional se construye desde un proceso íntimo y subjetivo, personal e intersubjetivo a la vez. Hay una propia historia que se construye y reconstruye constantemente en el tránsito del ejercicio profesional por las instituciones educativas en las que el docente trabaja. Los diferentes ciclos de su vida familiar se entrecruzan y fusionan con las experiencias de la vida profesional. Se ha investigado sobre la relación entre ciclos de vida y carrera docente (Marcelo, 2008; Day 2007; Suárez, 2023).

Otros enfoques teóricos y de investigaciones actuales centradas en las concepciones de desarrollo profesional (Fernández Cruz, 2006; Suárez, 2020 y 2023) han

demostrado que es este cooperativo, aportando una valiosa alternativa en vistas a la mejora de procesos educativos. Los centros educativos son espacios en los que el desarrollo profesional de los docentes se fortalece, lo que da cuenta del compromiso colectivo entre ellos. En consonancia con lo anterior, se ha insistido en que la función docente requiere de una constante interacción de intercambio profesional entre colegas, para reflexionar y revisar los puntos de vista personales sobre la práctica docente cotidiana para trascender las rutinas y las inercias, construir nuevos conocimientos e innovar colectivamente.

1.1. Antecedentes

La investigación biográfico-narrativa en el contexto iberoamericano, la pesquisa autobiográfica en Brasil, la investigación biográfica en América del Norte y en Europa han consolidado una nueva forma de investigación desde hace algunas décadas. Esta nueva perspectiva teórico-metodológica de investigación, si bien inscribe la investigación biográfico-narrativa en la investigación cualitativa, propone otros modos de producir conocimiento en el campo pedagógico, transgrediendo el modelo metodológico moderno que implica sostener el ideal positivista de la distancia entre investigador y objeto investigado para lograr la objetividad científica. La investigación biográfico-narrativa asume el supuesto contrario, permitiéndoles a los sujetos de la investigación hablar desde su subjetividad. Este enfoque de investigación, además, permite un encuentro y una intersección entre diversas áreas sociales: la etnografía de la educación, la investigación-acción-participativa, la investigación docente participativa, los talleres de investigación de la práctica docente, entre otras (Suárez, 2016).

En el marco de la posmodernidad, los modelos paradigmáticos están en crisis y esto replantea el papel del sujeto investigador, dada la necesidad de incluir a ese sujeto en la comprensión de la realidad. Los criterios de validez, generalización, fiabilidad y legitimación ya no son de recibo. En ese sentido, la investigación biográfico-narrativa incrementa la crisis de los modelos paradigmáticos, pues pretende “buscar lo que no se muestra fácilmente, lo que apela a la memoria, lo que

deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 17).

La propia idea de la educación está ligada a la experiencia. Toda práctica educativa busca ser experiencia. Por otro lado, solo se puede entender la realidad educativa en su dimensión pedagógica si es vivida por los protagonistas, dado que es lo que le da sentido a esa experiencia. “Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 22).

Esta nueva perspectiva de investigación necesita de ciertos recaudos metodológicos. Según Bolívar y Domínguez (2006), si se la reduce únicamente a dispositivos de saber y de poder de individuos autónomos y libres en el marco de una lógica cultural conservadora, sin tener en cuenta el contexto social y político en el que los sujetos relatan su vida, se corre el riesgo de elaborar visiones ingenuas de la realidad. De Oto (2017) sostiene la necesidad de preguntarse sobre los procesos de subjetivación que el colonialismo produce en la sociedad contemporánea. Las posturas poscoloniales y decoloniales, aunque ubicadas temporalmente en momentos diferentes, consideran las formas históricas del colonialismo “como una dimensión central para reflexionar y así poder comprender las formas de subordinación, borramiento y desplazamiento que sufrieron las formas nativas de conocimiento y experiencia” (de Oto, 2017, p. 14).

En el campo educativo y pedagógico de América Latina, el desarrollo de la investigación narrativa y autobiográfica ha promovido la producción de conocimientos y ha potenciado y fortalecido la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Estos han comenzado a participar en los procesos de investigación y reflexión de sus prácticas pedagógicas, en especial en Argentina, Brasil y Chile (Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013).

Suárez (2016) remite a lo que denomina *la singularidad latinoamericana*, un escenario en el que confluyen las narrativas pedagógicas y la reflexión sobre estas en el proceso de formación docente. En ese sentido, la investigación sobre narrativas implica comprender e interpretar los sentidos puestos en juego por los docentes en las experiencias educativas, con el fin de generar redes y colectivos docentes en

torno de relatos de experiencia. Sus investigaciones, desarrolladas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, estuvieron centradas en dos proyectos: “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes” (UBACyT 2004-2007) y “Pedagogos, docentes y relatos de experiencias. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional del docente” (UBACyT 2008-2010).

Del mismo modo, el grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), coordinado por Luis Porta en la Universidad de Mar del Plata, ha realizado numerosas investigaciones sobre los profesores memorables (entre ellas, Porta, 2014 y Porta y Flores, 2015). Asimismo, Elizeu Clementino de Souza ha trabajado sobre las siguientes dimensiones de la investigación-formación: mediación biográfica, acompañamiento y formación de formadores (Passeggi y de Souza, 2010). Desde una perspectiva autobiográfica, Maria da Conceição Passeggi, en sus numerosas investigaciones, ha teorizado sobre la narrativa autobiográfica como práctica de formación del formador (Passeggi, 2008, 2011). Passeggi resalta la fecundidad del uso de las narrativas en educación, dado que el narrador realiza un proceso hermenéutico al reelaborar el proceso histórico de su experiencia profesional y, en esa actividad de narrar como un “yo reflexionado”, retorna sobre sí y sobre sus aprendizajes formales y no formales realizados dentro y fuera de las instituciones de enseñanza (2011, p. 36).

Se asiste, en la actualidad, a una producción importante de publicaciones especializadas y de corte monográfico sobre estas temáticas, lo que constituye un paso importante para la actualización y difusión del conocimiento sobre la investigación biográfico-narrativa en el campo pedagógico. Alliaud recupera el saber de la experiencia en términos narrativos y autobiográficos, oponiéndolo al discurso pedagógico imperante del saber especializado y técnico (Alliaud, 2015; Alliaud y Suárez, 2011). Sanjurjo (2017) entiende que comprender la práctica significa concebir la construcción del conocimiento profesional de una forma diferente que va más allá de la competencia técnica, ya que requiere una formación teórica, filosófica, cultural y política, que poco tiene que ver con una formación que entiende la práctica como una aplicación del conocimiento producido por los teóricos.

Ripamonti, Lizana y Yori (2016) han investigado la construcción de los saberes prácticos de los estudiantes avanzados de formación docente y de docentes noveles desde las narraciones biográficas y pedagógicas. Vezub (2010) analiza las nuevas tendencias que comienzan a abrirse camino en el campo de las políticas y de las prácticas relacionadas con la formación continua del profesorado, que ponen la escuela como escenario privilegiado. Uno de sus principales fundamentos radica en considerar que el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que, por el contrario, se produce en contextos específicos de escolarización.

Entendemos que la investigación biográfico-narrativa ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano. Al compartir la vida, los significados y la comprensión de la realidad educativa mediante un relato de vida, es posible la creación de una comunidad discursiva que pueda sostener, sistematizar y socializar los hallazgos obtenidos. De este modo, la investigación biográfico-narrativa posibilita la representación de un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia vivida que la investigación formal deja fuera, permitiendo configurar la construcción social de la realidad. Asimismo, esta propuesta de investigación permite recuperar la voz de los docentes al ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través del punto de vista de los sujetos implicados.

2. Metodología

El procedimiento cualitativo empleado en la investigación busca indagar y describir casos particulares, en profundidad, con el fin de identificar y caracterizar los núcleos de tensión en los hechos pedagógicos que las narrativas documentan y la incidencia de la dimensión autobiográfica, en los espacios de reflexión y coformación profesional (docentes noveles y experimentados) habilitados por la institución.

El proyecto se inscribe en la investigación-acción-formación. Passeggi (2011, p. 35) sostiene que “las narrativas autobiográficas propician un proceso de investigación-acción-formación y se realizan mediante el coentendimiento de la persona en formación y del formador, en el contexto institucional en

el cual las narrativas pedagógicas son solicitadas y producidas”. De este modo, el docente que escribe expone experiencias y transforma saberes tácitos en conocimiento (investigación), se redefine, se reinventa y deviene en aprendiz (formación) y transforma sus prácticas (acción), mediante la reelaboración del proceso histórico de sus aprendizajes y la interpretación y reinterpretación de los hechos narrados.

En ese sentido, esta investigación es colectiva y contextualizada, promueve el encuentro entre teoría y práctica, y es formativa y crítica (Blández, 1996). Por lo tanto, el proceso de investigación debe presentar un diseño que permita regular tiempos, espacios y recursos que habiliten la producción de las narrativas. Teniendo en cuenta estos aspectos, la investigación presentó el siguiente diseño:

1. Selección de las instituciones que habiliten la implementación de la investigación-acción-formación, previas charlas de información con el equipo de dirección, el cuerpo docente y la inspección.
2. Generación de espacios de reflexión y discusión entre docentes noveles y expertos en la coordinación institucional, que promuevan una forma de trabajo colaborativa y continua de acompañamiento y coformación entre los docentes.
3. Intervención formativa del equipo de investigación, mediante talleres, conversación pedagógica y debate entre pares para identificar las experiencias pedagógicas a narrar y caracterizar discursiva y lingüísticamente el género para su producción e identificar las dimensiones de la autobiografía personal y profesional de los docentes.
4. Producción escrita de las narrativas por parte de los docentes noveles y expertos.
5. Análisis de las narrativas producidas, considerando los aportes generados en los debates y espacios de reflexión previstos para ese fin. El equipo de investigación, además, asume una observación participante, con el fin de dar respuesta a las preguntas del proyecto de investigación.
6. Socialización de los resultados de la investigación entre los docentes y sus instituciones mediante su difusión académica. De esta forma, los actores involucrados en el proceso podrán discutir e integrar los resultados obtenidos, según su parecer profesional, al proceso de formación que vienen desarrollando.

2.1. Conformación del corpus

La investigación se llevó a cabo en dos liceos públicos del departamento de Montevideo: uno ubicado en la zona oeste, en un barrio obrero, y otro ubicado en la zona céntrica, al que concurren estudiantes oyentes y también sordos e hipoa-cúsicos. En ambos liceos se constató que su cuerpo docente estuviera conformado por noveles y experimentados, en función de los objetivos de estudio propuestos. En la selección de los liceos, se consideró interesante la posibilidad de observar procesos cualitativos en contextos educativos diversos, con el fin de caracterizar casos particulares que enriquezcan los procesos interpretativos generados en el desarrollo de la investigación.

Una vez realizadas las gestiones con las autoridades competentes en el Consejo de Educación Secundaria de la ANEP, en cuanto a las autorizaciones, tanto éticas como administrativas, se presentó el proyecto de investigación al equipo de dirección, primero, y al cuerpo docente, después. Una de las condiciones para llevarlo a cabo era la aceptación voluntaria de los docentes que participarían. Sin esa aceptación, la investigación no tenía sentido en ese contexto, dado que el proyecto emplea para su realización un espacio de coordinación institucional y, por ende, debe ser significativa y de interés para los actores institucionales.

En el primer encuentro con el cuerpo docente de cada liceo, realizado con posterioridad a la charla con el equipo de dirección que dio su autorización, el equipo de investigación tuvo especial cuidado en conformar una unidad coherente entre el contenido teórico y el procedimiento práctico, para ser fieles a la metodología empleada. En ese sentido, el proyecto se les presentó a los docentes mediante un taller en el que no solo se informaban, sino que también vivenciaban lo que serían los siguientes encuentros, en caso de aceptar voluntariamente participar. Así, el nivel de aceptación fue muy alto y se pudo continuar el proceso de investigación en ambas instituciones.

En cada liceo se llevaron a cabo cuatro talleres, incluido el de presentación del proyecto, con una frecuencia mensual, en lo posible. En ocasiones, las circunstancias diarias de cada liceo hacían necesaria una reprogramación de los talleres, pero, en general, estos fueron llevados a cabo en un plazo de seis meses, entre mayo y octubre de 2019.

Estos talleres tuvieron los siguientes ejes conceptuales y procedimentales:

- *Taller 1.* Narrativa docente: una escritura en primera persona, producida desde el conocimiento que surge de la experiencia personal, única y subjetiva.
- *Taller 2.* Presentación general de la narrativa pedagógica a partir de breves relatos autobiográficos (orales y escritos).
- *Taller 3.* Núcleos de tensión en la narrativa pedagógica.
- *Taller 4.* Escritura de una narrativa pedagógica.

En cada uno de esos encuentros se generaron documentos, producto del intercambio entre docentes y entre estos y el equipo de investigación, que serán analizados con el fin de obtener resultados que permitan sacar conclusiones sobre el proceso de coformación entre docentes noveles y experientes en los espacios de coordinación institucional y el aporte de la narrativa pedagógica al respecto.

El proceso de producción de las narrativas pedagógicas es complejo y está “permanentemente mediado por el equipo de investigadores a través de estrategias de taller y de investigación-acción participante” (Suárez, 2010, p. 147). Las jornadas de taller, el debate entre pares y las discusiones pedagógicas son instancias decisivas en este proceso. El equipo de investigación, en ese sentido, coordinó y llevó a cabo junto con los docentes-autores un proceso de coformación y de acompañamiento en los momentos estratégicos del proceso, con el fin de producir los documentos narrativos.

Además de los talleres, durante el desarrollo de la investigación el equipo llevó a cabo una observación participante (Taylor y Bogdan, 1994) de los procesos de interacción, debate y reflexión entre docentes. Se observó especialmente el proceso de acompañamiento y coformación entre noveles y experientes, la dinámica de interacción en el proceso de identificación de experiencias pedagógicas relevantes y la colaboración en el proceso de producción de las narrativas.

Los datos obtenidos durante el proceso de la investigación serán un insumo al momento del análisis discursivo de las narrativas producidas en los talleres.

Siguiendo a Schiffrin (1987), el lenguaje siempre ocurre en un contexto: cultural (significados y visiones del mundo compartidos), social (construcción de la

noción del sujeto y de la situación comunicativa) y cognitivo (conocimientos y experiencias anteriores). Desde esta concepción, el lenguaje es siempre discurso, ya que se lo estudia en uso, formando parte de las prácticas comunicativas de sus actores. Estos actores, a su vez, pertenecen a determinada organización social que involucra representaciones mentales y actos comunicativos realizados en situaciones reales, lo que produce complejas combinaciones de roles e identidades sociales y culturales (Linell 1998; Mumby y Clair 2000; van Dijk 2000, 2003, entre otros). Por eso, el análisis del discurso es posible solo en situaciones comunicativas contextualizadas, dado que del contexto surgen los significados que sus actores interpretan a partir de lo dicho o escrito.

2.2. Descripción del corpus

El corpus quedó conformado por los siguientes documentos producidos en cada uno de los talleres:

- Taller 1: fichas personales con percepciones subjetivas de los docentes en torno a su estar en la institución liceal. Liceo A (32): 20 fichas. Liceo B: 20 fichas. 40 en total.
- Taller 2: breves relatos personales sobre momentos de coformación docente. Liceo A: 13 relatos. Liceo B: 29 relatos. 42 en total.
- Taller 3: esquemas grupales de las ideas centrales que atraviesan los relatos del taller 2. Liceo A: 5 esquemas. Liceo B: 10 esquemas. 15 en total.
- Taller 4: narrativas pedagógicas. Liceo A: 15 narrativas. Liceo B: 32 narrativas. 47 en total.

El análisis discursivo se centra en las narrativas pedagógicas, puesto que los documentos producidos en los talleres previos tenían como objetivo la realización de dicho documento. Sin embargo, muchos de ellos son útiles al momento de contextualizar e interpretar los significados vertidos en las narrativas.

Al momento de contar la cantidad de narrativas contenidas en el corpus, se

consideró el total de documentos producidos en el último taller, sin considerar sus aspectos formales, que serán desarrollados en los apartados siguientes (3. Resultados y 4. Discusión y conclusiones).

3. Resultados

Tanto las fichas personales elaboradas en el primer taller como las conversaciones pedagógicas sostenidas en torno a ellas en el segundo taller desarrollado con los docentes en el espacio de coordinación institucional revelan su asombro por la metodología empleada. Llama la atención de los docentes, en ambos liceos, el tenor de las preguntas que hacen foco en su subjetividad y en su vivencia personal e irrepetible dentro del liceo, su lugar de trabajo cotidiano: qué me gusta ver, qué es lo que más escucho, de qué me gusta hablar, qué me gusta hacer, qué me hace feliz o qué me enoja, dónde me gusta estar.

Sus comentarios al respecto hicieron énfasis en que nunca se habían hecho esas preguntas tan esenciales (ni ellos mismos ni otros actores institucionales) y que, al responderlas, se hacían evidentes molestias que estaban naturalizadas, pero también alegrías diarias. Además, manifestaron que la realización de la tarea en el marco del taller les había resultado muy grata. Escuchar las respuestas de sus compañeros e intercambiar vivencias personales con colegas resultó ser una experiencia novedosa y reconfortante, en ambas instituciones educativas. Esto se vio reflejado en la gran aceptación, por parte de los docentes, a participar voluntariamente en la investigación.

En el segundo taller recuperamos las fichas personales del primero, conversamos con los docentes al respecto y, luego, los animamos a escribir breves relatos personales sobre momentos de coformación vivenciados a lo largo de la profesión, para experimentar el valor epistémico de la escritura al servicio de la reflexión pedagógica. Tuvimos especial cuidado en no inhibir el deseo de escritura con una consigna demasiado ambiciosa. Además, buscamos recuperar aspectos de la memoria, una característica propia de la narración, a fin de ir orientando la posterior escritura de narrativas.

Como resultado obtuvimos relatos que recuperan momentos significativos en el intercambio pedagógico. Entre docentes expertos leemos relatos que se detienen en el apoyo familiar en relación con su elección de la carrera docente. También se recuperan hitos relacionados con las luchas sindicales, huelgas y ocupaciones llevadas a cabo por docentes:

- (1) En mi familia siempre se fomentó la formación y se transmitió la idea de que la educación era una forma de facilitar la movilidad social.
- (2) Durante la huelga del 2015 [mi hijo] asistía al Bauzá y participó en charlas y debates durante la ocupación. Ante ataques de los medios de comunicación y de algunos de sus compañeros, sintió la necesidad de defenderme y defender la profesión docente. [...] Hoy compartimos la mesa para discutir estrategias pedagógicas, historias de vida de nuestros estudiantes, aprendemos juntos el uso de la libreta electrónica y nos enojamos con las políticas educativas.

En los relatos de docentes inexpertos leemos la inseguridad en el manejo de los aspectos administrativos, como el llenado de la libreta:

- (3) Recuerdo la incertidumbre y el miedo que me generaba ese “artefacto”; miedo de equivocarme, de llenarlo mal, de estropearlo; miedo de apropiarme de ese documento. [...] Soy docente de Visual y Plástica y la libreta de papel no tiene espacios cómodos para registrar nuestras actividades y trabajos. Entonces, fui generando adaptaciones personales para registrar lo necesario.

También leemos relatos de docentes noveles (practicantes, por ejemplo) que intercambian procedimientos con docentes expertos:

- (4) El profesor del grupo estableció una dinámica tradicional de explicación de estas ideologías. Ante ello, le propuse, una vez finalizado el abordaje de las distintas ideologías (marxismo, anarquismo, teoría social de la Iglesia), realizar un debate entre los alumnos. En una primera instancia, el docente no lo veía posible. Luego de insistir y de proponer un orden temático que fundamentaba

la propuesta, el docente accedió al debate. El resultado fue muy superior a lo esperado por ambos.

En los relatos, tanto de noveles como de expertos, surge la importancia del intercambio pedagógico con diversos actores institucionales: colegas, adscriptos, orientadores pedagógicos y, también, estudiantes:

(5) El encuentro, el diálogo y el vínculo forjado con dos compañeras (una adscripta y la otra POP [profesora orientadora pedagógica] [...]) ha sido de lo más gratificante que me ha dado esta profesión.

(6) Un día me comentó [una profesora de Geografía] que no sabía dibujar en el pizarrón el espacio en tres dimensiones. Le expliqué muy rápido cómo trabajar el punto de fuga y la reacción de ello fue muy inesperada. Se asombró de lo fácil que era dibujar con ese sistema. Hasta el día de hoy me agradece y recuerda cómo lo aprendió. Fue un momento que yo no tomé como relevante en mi vida y para ella fue un aprendizaje súper productivo.

(7) Mi modelo a seguir fue mi profesora de Didáctica II [...], quien vio en mí un potencial para la docencia que estaba oculto. Esta profesora, con su carisma y experiencia, logró que me interesara y me ocupara en la especialidad Derecho. Las huellas que ha dejado en mí intento replicarlas todos los días en mis clases.

(8) Mis alumnos me orientan con el *feedback* que obtengo de ellos (porque me dicen que les gustan ciertos modos, que entienden mejor). Me han llevado a reajustar ciertos aspectos pedagógicos y muchas veces me hacen elegir ciertos caminos en la docencia (como preferir la formación en aspectos didácticos en vez de aspectos específicos de mi asignatura).

(9) Ahora me viene a la cabeza Daniela. A ella la acompañé durante toda su trayectoria liceal, apoyándola en el estudio de las asignaturas del área de Letras [...]. Actualmente, se encuentra estudiando en la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Finalmente, también encontramos relatos que no logran recuperar momentos de intercambio pedagógico en el ejercicio de la profesión:

(10) En mi rol como docente no puedo rastrear ninguna situación significativa de orientación. Sí, previamente a recibirme o en mi rol de estudiante.

En el tercer taller, a partir de los textos producidos en el encuentro anterior, proponemos, en subgrupos, reflexionar sobre sus líneas temáticas y, en particular, sobre aquellas situaciones relatadas que presentan cierto conflicto o tensión. Planteamos las siguientes preguntas disparadoras: ¿qué ideas llaman la atención del grupo en cada relato?; ¿por qué? Luego, en un papelógrafo, proponemos registrar las ideas centrales desarrolladas para compartir en plenario.

El resultado de la reflexión y conversación llevadas a cabo en ambos liceos se sintetiza en las siguientes líneas temáticas:

Liceo A

- Ampliar la mirada: estar con el otro, proyectar lo vivido, discutir estrategias pedagógicas. ¿Puede un estudiante modificar la práctica de un profesor experimentado?
- Compartir con otros hace el trabajo más fácil y gratificante. Da mejores resultados.
- Valorar el propio saber a través de la aprobación y gratitud de otro colega o de un estudiante. ¿Compartir o guardarse las ideas?
- Apelar a la discusión: educación más participativa.
- Defender la profesión docente de la mala prensa, de las imposiciones del sistema, de la desvalorización social del rol docente... Ver a los docentes como ejemplo de lucha, trabajo, dedicación y compromiso.
- Observar la influencia del entorno institucional, barrial, cultural en las prácticas pedagógicas (incluyendo la coformación entre docentes). ¿En qué consiste la profesionalización docente?
- Hacer consciente el temor al error en contraposición a la posibilidad de aventurarse a lo nuevo; la docencia como una profesión en la que coexisten la ilusión y la desilusión.
- Desnaturalizar la tensión que provoca la incertidumbre y el miedo: control administrativo, inspecciones...

- Observar el discurso naturalizado de que el buen alumno debe ir a la facultad, no al Instituto de Profesores Artigas. ¿Mito o realidad?

Liceo B

- Ampliar la noción de orientación pedagógica a las figuras de los adscriptores, profesores de didáctica, profesores particulares y estudiantes, entre otros.
- Valorar el propio saber a través del acto de compartir con colegas y con estudiantes, y de la realización conjunta de experiencias y proyectos.
- Observar en la decisión de ser docente la motivación brindada por la familia, amigos, estudiantes de formación docente, docentes...
- Autoevaluar la propia práctica a través de la retroalimentación con estudiantes y de la reflexión entre colegas.
- Valorar las experiencias informales o fuera del aula como generadoras de motivación y apoyo para el quehacer docente (grupos de estudio, campamentos...).

El último taller llevado a cabo con los docentes tenía como objetivo, empleando todos los insumos (tanto orales como escritos) generados en los encuentros anteriores, la producción de una narrativa pedagógica centrada en la coformación profesional.

Las 47 narrativas docentes generadas en total en ambos liceos presentan rasgos lingüístico-discursivos propios del género. No obstante, no todas profundizan en los núcleos de tensión o conflictos narrados, con el fin de reflexionar epistémicamente a través de la escritura. En general, presentan los siguientes rasgos:

- Están narradas en primera persona del singular (yo) o del plural (nosotros), lo que responde al compromiso del autor o de los autores con la trama narrativa reconstruida y al carácter colectivo que la experiencia documentada muchas veces tiene.
- En múltiples ocasiones incluyen las voces de otros, dado que resultan significativas para dar a conocer la experiencia o situación educativa que se está narrando. Esto se hace mediante la cita de las palabras de otros, a través de la paráfrasis de los comentarios de diversos miembros de la comunidad

educativa, o bien mediante citas de autoridad, cuando se transcribe lo que expertos en el tema teorizan.

- Presentan una tendencia a incorporar elementos autobiográficos de las propias trayectorias profesionales de los docentes narradores, y eso dota a los textos de expresiones que muestran que el docente-autor estuvo allí y fue testigo o protagonizó los hechos, lo que le da legitimidad y verosimilitud a su relato. A su vez, ese rasgo autobiográfico les aporta a las narrativas un carácter reflexivo y un tono subjetivo.
- Emplean las palabras cotidianas de las prácticas que reconstruyen para reflexionar sobre ellas, pero también se apoyan en saberes y conocimientos que fundamentan esas experiencias pedagógicas narradas.

En cuanto a las líneas temáticas narradas, retoman las anteriormente mencionadas y las profundizan. Los conflictos narrativos y las líneas temáticas planteadas en las narrativas de docentes noveles y expertos presentan diferencias en la mayoría de los casos, pero, también, semejanzas, lo que puede observarse en los siguientes fragmentos:

Docentes noveles:

(11) En la institución me encontré con Nombre y Apellido, docente experiente de esta misma institución y entablamos una buena relación. Desde su rol como preparadora decidió comprometerse a acompañar mi práctica docente. Participaba activamente en mis clases y me permitía hacerlo en sus clases y talleres, me prestaba material y compartíamos estrategias de aula.

(12) Esta inseguridad me ha llevado a veces a repetir viejos patrones, actividades o ejercicios que me han servido en el pasado [...]. Debo conseguir la seguridad para cambiar en mayor medida las prácticas, para conseguir que a ellos [estudiantes] les guste la clase, la disfruten y, en ese ambiente distendido, logren aprender en mayor medida, sintiéndose capaces de cometer errores y, a su vez, que puedan concebir creencias distintas para llegar a trabajar con la totalidad de los estudiantes.

(13) Recibía presión para realizar una carrera universitaria de la cual pudiera “vivir bien”. La posibilidad de ser docente era subestimada y estaba presente una frase: “los docentes son pobres”.

(14) La importancia de la relación con los docentes experientes al comienzo de la docencia fue fundamental. [...]. Me incorporé al rol docente sin la formación esperable.

(15) Esta vivencia nos llevó a reafirmar lo que tantas veces hemos conversado: el horizonte de sorpresa, lo que se nos escapa de todo cálculo [...]. Y esa incertidumbre es inherente al hecho educativo [...]. Esto nos llevó a pensar en la necesidad de correr la mirada, ampliarla, de mover al estudiante del horizonte de fracaso con el que muchas veces llega al aula.

Docentes expertos:

(16) En estos años de trabajo, sin lugar a dudas, hemos aprendido que el vínculo con los estudiantes genera otras posibilidades de acercar temáticas, de aprender y plantear problemáticas vinculadas al curso –y otras no– y su abordaje por los estudiantes. Trabajamos en equipo [junto con otro docente] sobre la temática. [...]. La idea es aprovechar el gran bagaje de saberes populares y experiencias sociales que hacen a la identidad de nuestra sociedad y especialmente de este barrio, identidad que también es la de los estudiantes.

(17) Estoy convencida de nuestro rol político en la educación. Más allá de la asignatura que enseñemos, primero somos humanos que trabajamos con adolescentes que son parte de la sociedad en que vivimos y nuestras acciones son fundamentales, sobre todo en el ejemplo que damos.

(18) Me resulta difícil pensar en algún momento en que no me haga cuestionamientos a mi ser docente, mi ser en el aula y mis conocimientos. A veces tanta duda huele a inseguridad. A veces, a crecimiento [...]. Pero hay momentos, fracciones de momentos mejor dicho, que me hacen olvidar la duda y los cuestionamientos incesantes y me devuelven la certeza de que el salón de clase de un liceo es mi lugar.

(19) Ante el imprevisto coordinamos acciones que vincularan las dos asignaturas, Idioma Español y Matemática. Propusimos a nuestros alumnos un juego,

pero comenzaron a hacer preguntas. No entendían cómo dos asignaturas tan distintas podían plantearse una misma actividad. [...] Esto nos enriqueció y también nos sorprendió.

(20) Como siempre tenía mi clase preparada, pero como nunca me paré frente a ellos y no supe qué hacer. Trabajar como siempre estaba fuera de contexto en ese contexto.

4. Discusión y conclusiones

Con respecto a la caracterización de docentes noveles y expertos, podemos observar que, en las narrativas analizadas, los expertos suelen preferir el registro de buenas prácticas en las que se muestran en control de su disciplina y del grupo, en lugar de ahondar en aspectos que los desestructuran o que los muestran vulnerables frente al grupo. En cuanto a la concepción tradicional sobre la mayor capacidad de reflexión de los docentes expertos en relación con sus prácticas, observamos que tanto los expertos como los noveles reflexionan; los primeros más centrados en lo intelectual y los segundos, en lo emocional de su quehacer educativo. En líneas generales, se observa que los docentes expertos presentan menos marcas de subjetividad en su escritura que los noveles.

Asimismo, los expertos se muestran menos proclives a entrar en núcleos de tensión en sus narrativas que los noveles. Aquellos que ahondan se focalizan en problemáticas referidas al rol docente en la sociedad y su perfil profesional.

Esto puede observarse, por ejemplo, en los fragmentos textuales 2, 9, 16 y 17.

En relación con los noveles, en sus narrativas se presentan más vulnerables y abiertos a reflexionar sobre aquellos aspectos que los tensionan. Estos se focalizan en cuestiones administrativas de control, en el vínculo con estudiantes que presentan problemas de disciplina y, también, en su relación con otros colegas, muchas veces, para cuestionar lo establecido o señalar las carencias de su propia formación. Ver fragmentos 3, 4, 12, 14 y 15.

Tanto noveles como expertos focalizan en la importancia del diálogo y el intercambio profesional en el quehacer docente. En las narrativas analizadas observamos que el

intercambio excede la linealidad tradicional: “docente experto orienta a docente novato” e integra otras figuras y otras direccionalidades en los procesos de coformación. La importancia del docente modélico está ampliamente documentada, pero también se integra la importancia de otras figuras, como adscriptos, orientadores pedagógicos, profesores particulares, colegas de otras asignaturas y estudiantes, entre otros.

En relación con la función de los ámbitos institucionales en la generación de oportunidades de coformación entre docentes noveles y expertos, analizamos que los docentes, tanto noveles como expertos, al relatar instancias de coformación entre colegas, ponen de manifiesto charlas informales en espacios no institucionales como momentos significativos en su formación profesional. Son mínimas las narrativas que recogen como significativo un espacio generado institucionalmente (en las coordinaciones de centro, por ejemplo), para la coformación docente. La mayoría narra situaciones generadas informalmente entre los colegas. Asimismo, hay narrativas que no encuentran momentos de coformación en el ejercicio de la profesión. Esto puede observarse en los fragmentos 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 14.

En muchos casos, la cooperación entre docentes y la innovación en relación con lo establecido surge a partir de imprevistos, no es una posibilidad andamiada y sistematizada institucionalmente. Y los buenos resultados producen asombro. En contraposición a esto, llama la atención que ya ha dejado de asombrar lo negativo, puesto que está naturalizado. Esas situaciones imprevistas colocan a docentes, tanto noveles como expertos, frente a la incertidumbre y la duda. Ver fragmentos 15, 18 y 20.

Con respecto a la imagen social del docente, hay narrativas que expresan la mirada negativa percibida sobre la carrera, vista por el imaginario social como sacrificada, no prestigiosa, no redituable económicamente, en contraposición a los estudios universitarios. Al mismo tiempo, hay narrativas que expresan la tradicional concepción de que los estudios habilitan la posibilidad de una movilidad socioeconómica y cultural ascendente. Ver fragmentos 1 y 13.

Frente a este hecho, muchos docentes reafirman su rol profesional y social a través de la lucha político-sindical y la defensa pública de la educación. En ese sentido, las narrativas que hacen hincapié en ese aspecto son más en el liceo A que en el B. Esto puede deberse a la tradición de lucha obrera y sindical del barrio que contextualiza a esa institución educativa. Ver fragmentos 2 y 17.

Salvo ese matiz en el énfasis puesto a la lucha político-sindical, las líneas temáticas abordadas en ambos liceos coinciden ampliamente:

- La conformación del rol docente y su identidad.
- La profesión docente y su valor social.
- Los estilos de vínculos en el ejercicio profesional docente.
- Las trayectorias docentes y el vínculo con las culturas institucionales.
- La resignificación del rol docente en la vida cotidiana de la institución.
- El sentido de la tarea docente y la relación con el saber.
- El significado y el valor del vínculo pedagógico en el aula.
- La elección de la carrera docente.

Como conclusión, podemos observar que las narrativas analizadas muestran que los procesos de coformación entre colegas son mucho más dinámicos y variados que lo que se concibe tradicionalmente. La inducción profesional contribuye con la construcción colectiva de nuevos saberes pedagógicos sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en la medida en que no se concibe al docente novel como el único que tiene que seguir aprendiendo y reflexionando sobre su propia práctica. Esto, por el contrario, interpela a todos los docentes de una institución, en tanto comparten los mismos problemas y dificultades que resolver. Por ende, es necesario fortalecer la relación cotidiana entre pares como oportunidad de crecimiento profesional colectivo.

Los ámbitos institucionales son fundamentales en el apoyo de la generación de oportunidades de coformación entre docentes noveles y expertos. En ese sentido, observamos que, en su mayoría, las narrativas pedagógicas de los docentes de las instituciones participantes no recogen experiencias de coformación entre colegas sistematizadas institucionalmente en los espacios de coordinación liceal.

Enfoques teóricos y de investigaciones actuales centrados en las concepciones de desarrollo profesional han demostrado que los intercambios cooperativos son una valiosa alternativa en vistas a la mejora de los procesos educativos. También se ha estudiado que los centros educativos son espacios en los que el desarrollo profesional de los docentes se fortalece y da cuenta del compromiso colectivo entre ellos. Se ha observado que esos espacios son generados informalmente por los docentes

cuando la institución no brinda esa oportunidad. Sin embargo, es deseable que estos espacios de intercambio profesional entre colegas, para reflexionar y revisar los puntos de vista personales sobre la práctica docente cotidiana, a fin de trascender las rutinas y las inercias, construir con nuevos conocimientos e innovar colectivamente, sean brindados y motivados por la institución y no queden supeditados a la voluntad de algunos.

Finalmente, en relación con el aporte de la narrativa pedagógica como recurso para el acompañamiento en la coformación entre colegas, tanto noveles como expertos, consideramos que los documentos generados en los cuatro encuentros establecidos en el diseño metodológico de la investigación dan cuenta del valor epistémico de la escritura al servicio de la reflexión profesional. Asimismo, los resultados expuestos reafirman el compromiso de los docentes frente a actividades que encuentran significativas para su desarrollo profesional y hacen explícita la necesidad de que las instituciones educativas se hagan de un lugar y un tiempo propicios para sistematizar actividades que desplieguen el potencial de esta herramienta en el quehacer cotidiano de la actividad docente.

Esperamos que la voz de los docentes expresada a través de sus narrativas dé cuenta de su saber profesional, que va más allá de la competencia técnica asociada al conocimiento de expertos ajenos a la docencia e implica la construcción colectiva de un conocimiento producido a través de la experiencia educativa cotidiana. Agradecemos a los equipos de dirección de los dos liceos de Montevideo que aceptaron participar del proyecto de investigación propuesto por este equipo y, muy especialmente, a los profesores y profesoras que voluntariamente participaron de la investigación y realizaron importantes aportes no solo desde sus narrativas pedagógicas, sino también desde las reflexiones y los intercambios generados en cada uno de los encuentros.

Referencias

- Alliaud, A. (2015). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. <http://170.210.48.62/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2008). "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional". Proyecto UBACYT F096 (2008-2011). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. UBA Clacso.
- Bajtín, M. (2002 [1952-1953]). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción, un reto para el profesorado. Guía didáctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65.
- Bolívar, A. y Domínguez, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Resarch*, 7(4), Art. 12.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004 [1986]). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Celigueta, G. y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.
- Cochran-Smith (2004). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del Comité de la American Educational Research Association (AERA). Sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, (340), 87-116.
- Cochran-Smith, M. (2023). The Problem of Teacher Education. En *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2015). *The handbook of narrative analysis*. John Wiley and Sons.
- Delory-Momberger, C. (2015). "El relato de sí como hecho antropológico". En G. Murillo Arango (comp), *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria*. UBA.
- De Oto, A. (2017). Notas metodológicas en contextos poscoloniales de investigación. En A. de Oto y M. Alvarado (eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 13-14). Clacso.
- Esteve, J. M. (2005). La formación inicial de los profesores de secundaria. En *Estudios pedagógicos* [online]. 31(1), 51-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>.

- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. En *Revista de Educación*, (306), pp. 153-203.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. GEU.
- Fischetti, N. y Chiavazza, P. (2017). Narrativas. Arte y ciencia en los márgenes de la academia. En M. Alvarado y A. de Otto (eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 125-415). Clacso.
- González Brito, A., Araneda Garcés, N., Hernández González, J. y Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. En *Estudios pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- Haroutunian-Gordon, S. (2012). El papel de la narrativa en la discusión interpretativa. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 150-167). Amorrortu.
- Hermida, C., Pionetti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Noveduc.
- Huberman, M. (2012). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la investigación* (pp. 183-233). Amorrortu.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Imbernón, F. (coord.) (2008). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. John Benjamins.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Revista de Pedagogía*, 48(1), 5-25.
- Marcelo, C. (2000). Estudios sobre estrategias de inserción profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, C. (2011). Inserción a la docencia: el eslabón entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo. En *Sinopsis educativa*, (34). PREAL.
- Merlino, A. (2012). *Investigación cualitativa y análisis del discurso. Argumentación, sistemas de creencias y generación de tipologías en el estudio de la producción discursiva*. Biblos.

- Mumby, D. K. y Clair, R. P. (2000). El discurso en las organizaciones. En T. van Dikj (comp.), *El discurso como interacción social* (pp. 263-296). Gedisa.
- Orlandi, E. (2014 [2006]). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. LOM.
- Passegi, M. C. (2008). Mediação biográfica: Figuras antropológicas do narrador formador. En M. da C. Passegi y T. M. Nobre Barbosa (orgs.), *Memória, memoriais: Pesquisa e formação docente* (pp. 43-59). EDUFERN.
- Passeggi, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Passeggi, M. C. y De Souza, E. C. (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. UBA.
- Porta, L. (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 293-306.
- Porta, L. y Flores, G. (2015). El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 192-211.
- Ripamonti, P., Lizana, P. y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes: Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, (1), 1-23.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130.
- Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Prometeo.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, J. H., Lotan, R. A. y Whitcomb, J. A. (1999). *El trabajo en grupos y la diversidad en el aula*. Amorrortu.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En revista *e-Eccleston. Formación Docente*, 3(7), 7-36.
- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En M. Passeggi Conceição y E. C. De Souza (orgs.), *Memoria docente investigación y formación* (pp. 13-29). FFyL-UBA/Clacso.
- Suárez, D. (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes:

- Documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En G. Murillo Arango (comp.), *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 89-114). UBA.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(3), 480-497.
- Suárez, D. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En J. P. de Araújo y R. Erbs (orgs.), *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências* (pp. 65-80). Paco Editorial.
- Suárez, D. (2023). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar. Saberes y prácticas. En *Revista de filosofía y educación*, 7(2), 1-16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.077>
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica”. Módulo 2 “La documentación narrativa de experiencias escolares”. MECyT/OEA.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Wonk, J. H. C. (1996). *Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers. Result of a Dutch Experience*. En R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). Falmer Press.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción*. Editorial Brujas.
- Zabalza, M. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*. Narcea.

Recepción: 31/07/2024

Aceptación: 19/11/2024

Patricia Mónica Clavijo,*
María Angélica Gil,**
Romina Paola Nievas,**
Luciano Martín
Perrotta****
y Susana Eva Villagra*****

Encrucijadas pedagógicas, simiente y cimiento de saberes en la formación inicial

Resumen

El proceso de formación en la práctica docente implica enfrentarse a situaciones inesperadas en el aula del nivel secundario. Estos acontecimientos que denominamos

* Especialista y magíster en Didáctica (UBA), especialista de nivel superior en Educación y TIC (2016), diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (Flacso) y profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Se desempeña como profesora titular en Praxis IV La Práctica Docente (FCH-UNSL). Es directora de la Especialización y Maestría en Educación Superior (FCH-UNSL). Es investigadora y directora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL). Filiación: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

** Magíster en Educación Superior (UNSL), especialista en Educación en Contexto de Encierro (INFoD), licenciada en Ciencias Biológicas (UNSL) y profesora en Biología (UNSL). Se desempeña como profesora adjunta en Práctica Docente I y II. Ha dirigido tesis de Maestría y Especialidad en universidades nacionales y es integrante investigadora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

*** Magíster en Ambiente y Desarrollo Sustentable, mención Educación Ambiental (UNQ), especialista en Educación Superior y TIC (INFoD), licenciada en Ciencias Biológicas (UNSL) y profesora en Biología (UNSL). Se desempeña como jefe de trabajos prácticos en Práctica Docente I y II y como integrante investigadora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

**** Profesor en Biología (UNSL). Se desempeña como auxiliar de primera en Práctica Docente I y II, como auxiliar de primera en Epistemología y Metodología de la Biología y como docente investigador del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Ocupa el cargo de profesor auxiliar en Unidad Curricular de Ciencias Naturales y su Didáctica 2 del Profesorado en Educación Primaria (IFDC-VM). Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

***** Magíster en Ciencias Químicas Farmacéuticas (UNSL), química (UNSL), profesora en Química (UNSL). Se desempeñó como profesora adjunta en Prácticas de Residencia I y II del Profesorado en Biología (UNSL) hasta 2019. Es integrante investigadora del Proyecto acreditado por Coneau Proico 0404-20 (FCH-UNSL), directora: M. Clavijo. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

encrucijadas pedagógicas desafían el conocimiento adquirido en la formación inicial de los practicantes, provocándoles desasosiego y obligándolos a buscar salidas que requieren la toma de decisiones originales en la urgencia de sus prácticas. Las encrucijadas pasan a ser experiencias pedagógicas cuando atraviesan el obturador de la reflexión. Requieren detenerse a pensar lo acontecido, buscando significar el impacto en la práctica. En este trabajo, se examina cómo los practicantes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) registran las encrucijadas y reflexionan mediante dispositivos narrativos, con el fin de construir saberes pedagógicos que sustenten sus futuras prácticas docentes.

Palabras Clave

Encrucijadas pedagógicas • prácticas docentes • experiencia • saberes pedagógicos

Pedagogical crossroads, seed and foundation of knowledge in the initial training

Abstract

The process of teacher training involves facing unexpected situations in the secondary school classroom. These events, which we call *pedagogical crossroads*, challenge the knowledge acquired in initial training, causing discomfort and forcing practitioners to seek solutions that require original decision-making in the urgency of their practices. Crossroads become pedagogical experiences when they undergo the shutter of reflection. They require pausing to think about what happened, seeking to understand the impact on practice. In this work, we examine how practitioners at Universidad Nacional de San Luis (UNSL) record and reflect on these crossroads through narrative devices, in order to build pedagogical knowledge that supports their future teaching practices.

Keywords

Pedagogical crossroads • teaching practices • experience • teaching knowledge

Introducción

En el desarrollo de las prácticas docentes es posible distinguir lo que hemos dado en llamar *encrucijadas pedagógicas*, que se constituyen en simiente/cimiente del saber pedagógico. El término encrucijada se define, según la Real Academia Española (s/f), desde diferentes acepciones: “lugar donde se cruzan dos o más calles o caminos”, “situación difícil en la que no se sabe qué conducta seguir”. Entre sus sinónimos, es posible designarla como bifurcación, travesía, intersección, confluencia, alternativa, disyuntiva.

La simiente define al grano contenido en el interior de un fruto que, puesto en las condiciones adecuadas, germina y da origen a una nueva planta. En este trabajo, consideramos simientes a ciertos acontecimientos ocurridos durante las prácticas docentes de estudiantes del Profesorado Universitario en Biología (PUB) y del Profesorado en Ciencias de la Educación (PCE).¹ Estos hechos, bajo la luz de la reflexión, que representa la condición adecuada, promueven una nueva relación con el saber en la formación inicial. Estos acontecimientos, cual una semilla en germinación y crecimiento, permitirán, en el futuro laboral de los actuales practicantes, sumar confianza en la toma de decisiones en el aula.

Por su parte, los consideramos cimientos al compararlos con la parte del edificio que está debajo de la tierra y sobre la que descansa dicha construcción. Estos cimientos serán la base para soportar las múltiples respuestas ante lo que pudiera acontecer.

Llevado al terreno pedagógico, denominamos encrucijadas pedagógicas a las situaciones de carácter complejo e inesperadas, que irrumpen, se presentan como desafiantes e invitan a pensar en lo sucedido; imprevistos que ocurren en el aula y que colocan tanto a docentes experimentados como a noveles en una sensación de inseguridad que los aleja de todo lo planificado. En esta línea de pensamiento, Sardi (2013) ofrece el constructo de *incidentes críticos* para designar a

1. Si bien en esta oportunidad recuperamos los relatos de experiencia de estos dos profesorados, en el marco del Proyecto de Investigación “La construcción del oficio docente en la experiencia de formación en las prácticas profesionales en Profesorados de Educación Superior de la UNSL. Dispositivos, saberes y sujeto de la UNSL”, abordamos los procesos de prácticas correspondientes a diversos profesorados (Educación Inicial, Química y Letras). Quienes conformamos este Proico somos a su vez docentes de las asignaturas de prácticas y residencias.

aquellas zonas grises e intersticiales de la práctica donde se produce un desajuste, aparece lo inesperado, se rompe con lo instituido, se quiebra, por decirlo de algún modo, el *status quo* de la intervención docente y la participación de lxs estudiantes, situación del orden de lo imprevisto deviene en una zona de incertidumbre para el residente e instala una sensación de estar desubicado, incómodo en la práctica situada. (p. 28)

Lo imprevisto genera una sensación de desasosiego, en tanto el ideal esperado se desvanece por las tensiones fortuitas, para lo cual no es posible predecir los modos de intervención, que por primera vez se advierten como múltiples y complejos y ya no como simples bifurcaciones. Abren el juego de pasar de pensar en solitario a hacerlo en compañía con un otro o una otra, ya que el propio relato de la situación habilita al grupo de practicantes a proponer alternativas para el hecho en cuestión en la socialización de experiencias en incidentes críticos para un mejor manejo de estos.

Por tanto, requiere de la toma de decisiones originales en la urgencia de la práctica. Aquí se visualiza el juego dialéctico entre lo que se espera y lo que realmente sucede, entre lo planificado y lo que efectivamente se lleva a cabo.

Hacia el final de la formación inicial de las respectivas carreras, en las prácticas docentes, comienza a forjarse la construcción de un saber experiencial resultante no solo de la intervención en el aula en el papel de docente, sino también de los dispositivos de recuperación y reflexión acerca de lo vivido. Estas instancias de reflexión y deconstrucción de lo acontecido en el aula se constituyen también en posibilidad para la construcción de saber pedagógico. Para Contreras Domingo (2013),

El saber de la experiencia remite a un modo siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa [...]. No es tanto un saber que se transmite, sino que es necesario ayudar a elaborar y a contar con él como bagaje y disposición fundamental de la tarea educativa. (p. 125)

Como parte de estos procesos, en los espacios de formación en la práctica de estos profesorados abrimos instancias de recuperación de la propia historia, de intercambio y

diálogo, con dispositivos narrativos que promueven una mirada reflexiva y profunda de la experiencia. En este sentido, ponemos en juego herramientas tales como el diario de clases, la bitácora, autobiografías escolares, talleres de revisión y reconstrucción de lo vivido, entre otras. Estas dinámicas contribuyen a agudizar la observación y su sensibilidad para apartarse del registro meramente descriptivo, dando lugar a relatos de experiencia que contienen situaciones que las y los conmocionan y conmueven. Se espera desde aquí generar un modo de pensar en relación con lo vivido, buscando ampliar la conciencia acerca de lo sucedido en la propia práctica.

Son estas circunstancias inesperadas en el aula para las cuales la formación recibida no las y los había preparado, a las que identificamos como encrucijadas pedagógicas. Abordarlas permite iluminar el camino que ayuda a sortear las oscuridades de lo imprevisto que desconcierta. Explorar la experiencia desvela el misterio del vínculo con la o el otro, la aceptación de los propios límites. Preguntarnos sobre lo educativo, sobre el sentido pedagógico, nos permite ingresar en el juego de la interrogación, pensando y dilucidando caminos alternativos que nutren la formación del oficio.

¿En qué sentido consideramos que las encrucijadas pedagógicas se constituyen en simiente/cimiento como oportunidad de generar experiencia?

Sobrevive en las y los estudiantes, cuando ingresan a las prácticas, sobre todo en el PUB, la idea de que la tarea consistirá en demostrar el dominio de los temas disciplinares, escindiendo la teoría de la reflexión. La formación académica recibida actúa como un conocimiento estanco y será la experiencia de la práctica la que irá flexibilizando, creando e innovando salidas para las que se requiera un nuevo saber, basado en la praxis y que pone en juego la propia sensibilidad.

Las encrucijadas pedagógicas, tal como los incidentes críticos, se constituyen en la antesala o instancia que puede promover la experiencia. Hablar de experiencia nos remite a lo que Larrosa (2006) expresa: “la experiencia es eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (p. 3). Las vivencias suponen una novedad, movilizan, dejan su impronta y requieren ser pensadas desde un nuevo lenguaje. “Una

experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010, p. 24). Cada historia se inscribe en un tiempo y espacio determinados, pero también en un cuerpo singular, donde se ponen de manifiesto sensaciones, imágenes, sentimientos y pensamientos; necesita ser leída para construir sentido.

En ese marco, la experiencia siempre es subjetiva, singular, única; necesita de un sujeto abierto, sensible, que deje que algo le pase. Allí ocupa un lugar fundamental la reflexión, en tanto posibilidad de volver sobre aquello que afecta, que se piensa y siente. Por tanto, representa una oportunidad para la transformación. “De ahí la idea de que el resultado de la experiencia sea la formación o transformación del sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006, p. 4). Estas situaciones inesperadas son tensiones que provocan, que desestructuran y exigen revisar lo realizado para dar continuidad a la clase. Se constituyen en simiente/cimiento de experiencia, porque requieren detenerse a pensar lo acontecido, buscando significarlo para comprenderlo, identificando aquello que las y los afecta y deja una huella; que al mismo tiempo se instaura como la base de intervención ante futuras situaciones pedagógicas.

En las instancias finales de los procesos de formación en las prácticas, como parte de los dispositivos narrativos, invitamos a las y los practicantes a recuperar, narrar y compartir aquellas situaciones que se transformaron en experiencias movilizantes. El estudio de estos relatos lo abordamos considerando diversas dimensiones que pueden dar cuenta del hecho pedagógico reconstruido, tales como aspectos contextuales, personales, vinculares, epistémicos, didácticos, entre otros. En este sentido, las narraciones refieren a múltiples objetos de reflexión. Algunas de ellas resaltan la importancia de los vínculos pedagógicos, otras refieren a la construcción de la identidad docente, así como también hablan de los condicionantes institucionales y de contexto. En esta instancia, nos encontramos con experiencias que coincidían respecto a situaciones pedagógicas que resultaban desafiantes, desestabilizantes, que las y los dejaban sin respuesta inmediata y que, a partir de una profunda reflexión, les permitían poner en palabras lo sucedido y otorgar sentido, encontrando salidas posibles.

Estas experiencias narradas que hacen foco en aquello que las y los dejó perplejos, que implicaron repensar lo decidido, nos permiten reconocerlas como encrucijadas

pedagógicas y comprender el modo en que fueron abordadas y significadas para tomar decisiones y dar continuidad a la enseñanza.

Las encrucijadas pedagógicas en los relatos de experiencia y la construcción de saber pedagógico

Los relatos que tenían como núcleo acontecimientos desestructurantes, imprevistos y desafiantes nos permitieron advertir que no solo describían lo sucedido, sino también proyectaban una reflexión que visualizaba el saber pedagógico, dando sentido al propio aprendizaje como docente.

Contreras Domingo (2013) y Blanco García (2006), quienes refieren al *saber de la experiencia*, expresan que se trata de un saber paradójico, dado que es a la vez un saber sedimentado en lo vivido y que proporciona orientación para la acción. Sin embargo, es un saber “siempre naciente, un saber siempre en renovación” (Domingo, 2013, p. 129). Tiene la cualidad del saber pedagógico que ayuda a asumir la novedad de las circunstancias cambiantes de la tarea educativa, que se presenta permeable a las preguntas de quienes son parte del acto pedagógico, pero también abierta a las transformaciones necesarias para una educación anclada en la realidad.

A continuación, recuperamos algunos fragmentos de las narrativas construidas por las y los practicantes, en las que podemos encontrar diversos modos de significar lo sucedido, para dar respuesta a la situación particular y tomar la experiencia como proveedora de aprendizaje pedagógico.

En mi tercera clase, la profesora encargada del curso me había informado que en la escuela había jornadas para trabajar sobre violencia de género. En mi casa estuve leyendo sobre el marco legal y otros conceptos que me ayudarían para acompañar a las y los estudiantes en la actividad.

Llegué al aula y la profesora me dejó el texto, los materiales, la consigna de la actividad y se retiró a tomar exámenes. Nos tocó el texto de violencia en los vínculos de parejas.

Me quedé sola por primera vez con las y los estudiantes. Les animé a participar y entre risas comenzaron a señalar a dos compañeros: Profe ¡Ellos son muy celosos! Seguimos hasta que Thomas, con tono preocupado y angustiado dijo: “Profe, ¿cómo puedo hacer para dejar de ser tan celoso?”. Me quedé unos segundos en silencio. Buscaba las palabras justas y cuidadas para responder. Thomas y el resto de los compañeros me miraban ansiosos, esperando la respuesta. Así fue que comencé a hablar sobre visualizar qué nos pone celosos, tanto en el noviazgo como en la amistad, hablar sobre emociones, cómo educar aquellas que podían herirnos o herir a los demás y que no debemos normalizar los celos. No me sentía preparada para esa pregunta, pero traté de ser muy cuidadosa con todo lo que decía. Una estudiante me llamó en privado y también me preguntó sobre los celos y las relaciones tóxicas y de la misma manera traté de responder lo mejor posible. Luego tocó el timbre y las y los estudiantes se fueron al recreo. Mi tiempo con ellos había terminado.

Participar de esta jornada, siendo practicante, me ayudó a reflexionar y comprender que no importa la materia que uno dicte: existen temas que involucran a toda la institución y que combinar educación emocional y el desarrollo académico hace posible que se creen experiencias de aprendizajes de calidad y ayuda a las y los estudiantes en la construcción de su bienestar personal y también social (Anabela J., relato de experiencia, 20 de noviembre de 2022).

Generalmente, lo que planeamos o pensamos que puede suceder en un aula no sucede como lo imaginamos. En el diseño de las secuencias didácticas o en la presentación de clases simuladas se esperan respuestas o devoluciones a las propuestas, pero, como en el caso narrado por Anabela, aleatoriamente se generan encrucijadas pedagógicas que ponen en tensión, además de los saberes aprendidos en la universidad, todo el recorrido subjetivo transitado hasta llegar a ese momento. Más que enseñar lo aprendido, en esas circunstancias, enseñamos quiénes somos. La encrucijada, cual una semilla que germinó, permitió advertir las inquietudes de sus estudiantes e ir más allá del conocimiento específico por enseñar. Puso en juego sus convicciones en tensión con lo instituido. Además, al socializar su experiencia, pudo comprender que mostrarse sensible a la pregunta genera acercamiento y confianza.

Al decir de Schön (1992, p. 2), en la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes donde los problemas son fáciles de controlar y se solucionan aplicando teoría y técnica. También existen las tierras bajas donde los problemas son confusos y se resisten a las soluciones teóricas prescritas. Es allí, en esos terrenos resbaladizos, donde debemos construir en un subir a las tierras altas de la teoría y bajar a las propias vivencias para generar un nuevo saber pedagógico.

Muchas veces afrontar momentos críticos, en los que se pone en juego lo moral y lo personal, nos permite avizorar los fundamentos que deberían sostener la propia tarea docente. Así queda expresado en el siguiente relato:

Cuando llegó la hora de realizar mis clases, el tema abordado fue métodos anti-conceptivos. La primera actividad consistió en un taller de salud sexual y reproductiva. El objetivo era obtener información sobre las dudas estudiantiles y así orientar mis próximas clases. En la clase, la docente responsable había salido del aula y aproveché a charlar de forma más cercana con los chicos y las chicas. Uno de ellos comenta que le había sacado el celular a un compañero y entró en su historial de navegación, donde encontró numerosas páginas pornográficas, pero resaltaron que la temática era de gays. Ese día, el dueño del celular no estaba, y sus compañeras/os, entre carcajadas, me comentaban lo sucedido. En ningún momento me salió siquiera una mueca de risa que acompañara sus carcajadas. Traté de relacionar lo sucedido con el tema de sexualidad, con el derecho a la privacidad, con el daño que somos capaces de provocar con nuestras acciones. Traté de no hacerlos sentir como que los retaba, simplemente me salieron palabras en un tono de voz apacible, que de a poco mermaron esas risas y las transformaron en expresiones de duda. Esta fue la mejor manera que encontré para enfrentar la situación, y generar en ellas y ellos un cuestionamiento en su forma de accionar. En la charla que tuvimos, hablamos de la diversidad, para lo que la mayoría me decía que es normal. Esta respuesta me hizo pensar en cómo la mayoría somos conscientes de determinadas temáticas, pero las contradecemos con nuestros hábitos, dialectos, chistes, etc., lo que me lleva a preguntarme: ser consciente de una realidad... ¿basta para cambiarla? En esta clase sentí una conexión más fuerte con esos estudiantes. Me sentí más libre, más seguro y con el deseo de que les llegue lo que les quería transmitir.

Este paso por la institución, con sus idas y vueltas, me dejó muchos aprendizajes nuevos, entre ellos que mi propio objetivo docente es el de educar para sentir, desarrollar la empatía y la comprensión. Quizás deba enfrentarme a diferentes situaciones en un futuro, pero, por lo menos, sé que trataré de contribuir lo más que pueda (Franco, relato de experiencia, 4 de diciembre de 2022).

Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) dicen que la disposición para la experiencia supone abrirse a lo que sucede para dar lugar a lo inesperado. La apertura a la experiencia implica “dejarse tocar: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (p. 31).

La pluralidad en la intersubjetividad sale a la luz al narrar los acontecimientos vividos en el aula como algo que nace en un mundo que ya existe (Caporossi, 2020). El practicante logra construir un saber de experiencia alejándose de lo prescripto curricularmente, pero cimentando principios de respeto entre sus estudiantes. Es capaz de apartarse del reto o llamada de atención y, ante la encrucijada pedagógica, optar por el diálogo y el tono suave que invite a la reflexión y el respeto por la diversidad. La construcción de saber tiene que ver con la decisión política de dar, comprender y articular las voces de las y los estudiantes frente a temas que las y los involucran como sensibles ciudadanos en la convivencia áulica. Constituye, además, la oportunidad para posicionarse respecto a su ser docente y su perspectiva respecto a la educación. Es un relato que permite advertir la germinación de un aprendizaje orientado a la sensibilidad y la empatía.

La expectativa respecto a la tarea de dar clases pone en evidencia la ilusión de que todo resultará según lo previsto, a pesar de aceptar que no se conoce de antemano lo que sucederá. La realidad parece ser mucho más disruptiva de lo que se espera. Una practicante de Ciencias de la Educación a cargo del espacio de Filosofía expresa:

En la cuarta clase, estaba planificado un juego para salir de la evaluación tradicional. Hasta ese momento, las y los chicos venían con evaluaciones escritas que integraban en varias preguntas el tema visto. Entonces, pensé esta nueva propuesta de evaluación mediante un ludo filosófico por equipos. Les indiqué temas y bibliografía, no sin antes repetirles que no dejaba de ser una evaluación

y que debían estudiar y comprometerse con eso. En el momento, percibí entusiasmo, pero en el día de la clase, al hacer un repaso general, pude observar que no habían estudiado lo suficiente para ser evaluados. Dimos paso al juego y, tras ver que había estudiantes que no habían leído, que contestaban incorrectamente o solo mencionaban partes aisladas, comencé a sentirme mal, triste, desorientada. ¿Qué hacía? No había pensado en un plan b, mi planificación no estaba pensada para algún imprevisto y, por lo tanto, no me podía dar una respuesta; dependía de mí, de mi decisión para ese momento. ¿Y si lo que yo decidía no era lo mejor o más indicado? Estas preguntas pasaban por mi cabeza mientras me ocupaba de distintas tareas dentro de la clase, como leer las preguntas, poner puntaje, cronometrar el tiempo, ver qué grupo seguía, controlar los casilleros que se movían y elegir las preguntas más fáciles o tratar de reformularlas ante la situación de no estudio. En un momento dado, tomé la decisión de parar el juego antes del tiempo previsto, porque consideré que no se estaba aprovechando y no me estaba sirviendo para evaluar. Decidí darles un recreo y reorganizar la clase, cambié el orden de las actividades y elegí darle prioridad a una autoevaluación; y comenzar el tema nuevo. Les anuncié para la próxima clase un trabajo escrito e individual para poder obtener una nota de los temas dados.

Salí agotada mentalmente, al terminar la clase solo quería estar en mi casa... Me sentía muy perdida, desorientada, no entendía qué había pasado, por qué no habían estudiado; no sabía si las decisiones que había tomado eran las mejores y no era un buen momento para seguir pensándolo ahí, dentro del aula... Al terminar la clase, recibí una buena devolución de mis observadores, con comentarios positivos, pero a mí no me alcanzaba; fue una clase que me movilizó y siento que me marcó al hacerme enfrentar a una realidad, la realidad de lo imprevisto, lo impensado, propio del trabajo docente en que se relacionan distintos sujetos. Me fui reflexionando todo el camino a mi casa, incluso lo seguí haciendo antes de irme a dormir. Releyendo mi bitácora se destacan los siguientes pensamientos: les expliqué tantas veces que era una evaluación, con forma de juego, pero que tenía ese sentido y por ser juego no se lo tomaron en serio, pensaba en que no aprovecharon la oportunidad, también oscilaba entre que me falló el juego, que no servía o no les había gustado porque veía timidez o desánimo y yo me sentía tan mal

para poder alentarlos... Me sentí frustrada porque es un juego que reformé, que me llevó mucho tiempo preparar, pero la decepción era que no funcionara lo que había pensado. Esto me abrió un panorama de reflexión. Tal vez, uno espera clases perfectas y actitudes soñadas de los estudiantes y hay días de sorpresas tanto para bien o como para darle lugar al error... Fue una experiencia importante, porque me marcó más que esas clases perfectas darle lugar al error como aprendizaje. Entendí que la planificación no es una camisa de fuerza, sino una guía, un mapa de ruta donde puede haber imprevistos y que esto no es nada malo ni grave, sino una posibilidad más para crecer y aprender, que no somos perfectos y que, aunque hayamos preparado todo, la educación se hace con un otro que, al igual que nosotros, no es perfecto (Paola F., relato de experiencia, 5 de diciembre de 2022).

Con frecuencia, la encrucijada no es un lugar de encuentros, sino de desencuentros. Los pensamientos van en una dirección, en opuesto corren las emociones y los acontecimientos. Desde lo afectivo, se ponen en evidencia múltiples sentires: miedo, angustia, dolor, ansiedad; pero también ocupan un lugar importante la ilusión, la esperanza, la oportunidad para aprender del error y creer que las cosas pueden cambiar. De allí que la falta de estudio, el escaso compromiso con la tarea de las y los estudiantes, llevó a la suspensión del juego, a pesar del interés despertado en ellas y ellos, pero provocó procesos reflexivos que le permitieron a la practicante repositionarse y encontrar razones para orientar sus futuras prácticas. Asimismo, se constituyó en el germen que le permitió resignificar su saber pedagógico acerca de la planificación, asumida como hipótesis de trabajo que puede adquirir múltiples caminos. Por otro lado, pero en el mismo sentido, reconoce a la y el otro y a ella misma como sujeto capaz de equivocarse, advirtiendo su valor para aprender.

La primera clase como docente suele representar la puerta que habilita la confirmación de la expectativa que se tenía respecto a ese momento tan trascendente o, por el contrario, para confrontarla, desvirtuarla y dar paso a una búsqueda permanente. Así lo podemos ver en el siguiente fragmento de relato:

Cuando llegamos al aula indicada, después de poder encontrar mesas para los observadores y a la espera de que todos los chicos y las chicas volvieran del

recreo, comenzó por fin mi tan ansiada y esperada puesta en escena; la cual estaba transcurriendo de forma caótica y bulliciosa, en contra inclusive de todo lo que a la fuerza me había obligado a afirmar y sostener que pasaría, como si yo pudiera predecir el futuro. Me decía a mí misma hasta el cansancio: “los chicos y chicas siempre te escuchan, aunque sea durante la primera clase, el tema es poder cautivar y sostener esa atención, ese interés por lo que tenés para transmitir”. Todo esto no estaba pasando [...]

Cuando me encontraba en medio de la clase y habiéndoles pedido a los y las estudiantes infinidad de veces que guardaran silencio, que participaran, que no se pegaran, por una cuestión de segundos me paré en el centro del aula, miré a los ojos a mis compañeras y sus caras eran de espanto, desconcierto y seriedad, y fue donde comencé a sentir que ese bullicio y caos se apoderaban de mi cuerpo, se me comenzó a tensionar la espalda, sentía que me hacía cada vez más chiquita en el aula y que ese caos me pasaba por arriba del cuerpo, era como si estuviera en una realidad paralela, pocos eran las y los estudiantes que me registraban, el resto estaban en otra. Sin embargo, junté fuerzas desde lo más profundo de mi ser, y respiré todo lo que pude un par de veces y continúe con la clase.

Elegí compartir esta situación porque logró paralizarme y desestructurar todas las clases siguientes para repensarlas. Si bien fue una cuestión de segundos, considero que fue mi puerta de entrada hacia esa tan mencionada praxis constante que conlleva la profesión docente, en donde siempre hay que tomar microdecisiones ante esas circunstancias que siempre emergen, sorprenden e irrumpen en el aula y sobre las que hay que actuar (Florencia G., relato de experiencia, 7 de diciembre de 2023).

Situaciones como estas que paralizan pueden constituirse en la razón para pensar que la tarea docente no es para ellas o ellos, hacerles sentir que no tienen las herramientas para abordarlas. Sin embargo, también pueden representar, como en este caso, la oportunidad para aprender, el desafío que abre el pensamiento, advirtiendo el poder de la praxis en la acción pedagógica. Se pone en evidencia una actitud pensante, que le permite dar un giro a la propuesta de enseñanza y elegir qué caminos seguir en la encrucijada emergente. Se trata de un saber en permanente recreación, en conversación

con lo que se vive, en la búsqueda de su sentido y de lo que se considera adecuado en cada situación. Esta experiencia inicial, tan dura desde las respuestas de sus estudiantes, podrá actuar como cimiento para una futura práctica docente, atesorando las construcciones didácticas que pudo elaborar la practicante para afrontarla y superarla.

[...] un saber pedagógico así no predetermina cuál es la realidad de la educación, sino que ayuda a estar atento a lo que acontece; como tampoco determina lo que hay que hacer, pero ayuda a prestar atención a lo que debe ser cuidado (Contreras Domingo, 2016, p. 5).

Conclusiones

Las y los practicantes deben atravesar las aulas escolares en su doble papel, en el que son docentes y estudiantes al mismo tiempo. Esto implica transformarse desde facilitadores en la apropiación de conocimiento a productores de saber pedagógico.

Avanzar en la conceptualización de encrucijadas pedagógicas como instancia reveladora de búsqueda de caminos alternativos, más allá de atender a la emergencia de un *incidente crítico* tal como lo plantea Sardi (2013), interesa en su potencialidad para la producción de experiencia que habilita volver sobre lo vivido para construir sentido y dar paso a la reflexión pedagógica, y desde allí a la posibilidad de dar lugar al saber pedagógico.

Cuando logran racionalizar lo vivido y sentido, si se conserva el ejercicio de la reflexión, germinará la simiente: la semilla del saber pedagógico crecerá a la luz de la experiencia. Volver sobre el hecho educativo para recrearlo y avanzar en su comprensión desde el interjuego con saberes constituidos (Cifali, 2005) posibilita la construcción de un saber emergente que orienta futuras prácticas. Esto será posible siempre y cuando cada practicante sea capaz de estar alerta a sus sentires y emociones, eso que provoca la relación educativa, para transformar su propia vivencia docente en experiencia. Proceso este que, si bien tiene un carácter personal, se pone en tensión en el intercambio y discusión colectiva que se propicia desde los talleres, así como también en la instancia de socialización de los relatos en el Encuentro de

practicantes y residentes que se organiza todos los años al final de las prácticas docentes de diversos profesorados de la UNSL.

Esta experiencia a veces no se transforma en saber pedagógico, sin antes atravesar encrucijadas que alejan de un recorrido rectilíneo, regular y sin sobresaltos. Por el contrario, la dinámica de las aulas está llena de sorpresas, vacíos, contradicciones y, como tal, requiere considerarla y reverla.

Cada practicante sumará a su bagaje de conocimiento académico las necesidades de generar vínculos, asumir la autoridad, reconocer las normativas institucionales, establecer nuevas relaciones humanas en un ámbito desconocido. Las situaciones diarias del aula las y los enfrentará a sucesos inesperados, tales como una falta de respeto, una noticia disruptiva, actitudes de apatía, desvalorización de la tarea docente, entre otros. Seguramente, tratarán de encontrar una salida adecuada, una respuesta, una decisión rápida y, en el mejor de los casos, efectiva. Sin embargo, en la medida en que se vuelva, desde lo individual y colectivo, sobre lo acontecido, reflexionando y preguntándose por su sentido pedagógico, estas vivencias podrán constituirse en simiente de un nuevo saber. Las encrucijadas se transforman en saberes pedagógicos cuando los y las practicantes no solo acuden a su creatividad para resolver el evento, sino que lo incorporan como saberes para afrontar las próximas circunstancias que se les presenten, funcionando como cimiento de la futura labor docente. Como integrantes de equipos de prácticas y residencias docentes de profesorados universitarios, nos vemos interpeladas e interpelados por las voces de las y los practicantes que narran sus experiencias, lo que nos convoca a revisar nuestra propia propuesta de formación. Asimismo, esto representa la oportunidad para que las instituciones que forman formadores y formadoras propicien procesos de reflexión y fortalezcan los aspectos más descuidados de la formación, que se ponen en evidencia en el estudio de casos que ofrecen estas encrucijadas, donde las y los practicantes necesitan tomar decisiones pertinentes.

La docencia es un oficio originalmente humano que nos enfrenta constantemente a lo imprevisto, a lo inexplicable, favoreciendo la construcción de saberes personales que permiten abrirse a un proceso incierto al finalizar la formación (Contreras Domingo y Orozco Martínez, 2016). Las encrucijadas sorteadas serán, en definitiva, las que como cicatrices en la piel irán dando cuenta del camino recorrido.

Referencias

- Blanco García, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piusi y A. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Octaedro.
- Caporossi, A. (2020). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Homo Sapiens Ediciones.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (coord.), *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Contreras Domingo, J. (2013). Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.
- Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de pesquisa (Auto)biográfica, Salvador*, 1(1), 14-30.
- Contreras Domingo, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras Domingo (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 11-31). Octaedro.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.
- Real Academia Española (s/f). Encrucijada. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/encrucijada>.
- Sardi, V. (coord). (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. UNLP- EDULP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Recepción: 03/06/2024

Aceptación: 14/10/2024

María Belén Bedetti,*
Andrea Montano,**
María Sol Visnivetski***
y Ana Clara
Yasbitzky****

La práctica profesional aprendida en los profesorados de educación inicial y primaria

Resumen

Este artículo sistematiza los resultados de la investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023). Mediante un diseño de estudio de casos, se buscó identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida* desde las tensiones entre la formación

* Magíster en Educación (Unicen) y especialista en Educación y Derechos Humanos (2017), Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza (2018) y Análisis del Mundo Contemporáneo (2023) (INFD). Profesora adjunta ordinaria de Filosofía de la Educación y Problemas de la Filosofía e interina de Didáctica Especial de la Filosofía (UNS). Profesora del nivel secundario. Integrante de proyectos de extensión e investigación. Autora y coautora de diversas publicaciones. Filiación: Departamentos de Ciencias de la Educación y de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5927-5389>. Correo electrónico: belen.bedetti@uns.edu.ar

** Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP), magíster en Políticas y Estrategias (UNS) y especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (Flacso). Profesora adjunta ordinaria de Didáctica y Práctica Docente en el Nivel Superior y de Didáctica I en la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas profesionales. Autora de publicaciones referidas a la formación en la práctica profesional. Filiación: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2482-3509>. Correo electrónico: amontanoar@yahoo.com.ar

*** Maestranda en Práctica Docente (UNR) y licenciada en Psicopedagogía (Universidad del Salvador). Ayudante A ordinaria en Didáctica en la Universidad Nacional del Sur. Tutora universitaria en la Universidad Salesiana. Docente de nivel secundario. Integrante de proyectos de investigación. Coautora de diversas publicaciones. Filiación: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0967-8626>. Correo electrónico: solvisni@gmail.com

**** Maestranda en Práctica Docente (UNR) y especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Profesora adjunta ordinaria de Pedagogía y de Práctica Docente II en la Universidad Nacional del Sur. Directora y codirectora de proyectos de investigación sobre la práctica docente. Autora y coautora de diversas publicaciones. Filiación: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8680-7363>. Correo electrónico: acy@bvconline.com.ar

inicial y las primeras inserciones laborales que reconocen los graduados de los profesorado de educación inicial y primaria de la ciudad de Bahía Blanca. El análisis de los datos permitió construir cuatro dimensiones interrelacionadas, desde las que definimos la noción de *práctica profesional aprendida*. Aquí presentamos los resultados organizados en cuatro dimensiones: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales.

Palabras Clave

Práctica profesional aprendida • formación docente inicial • inserción profesional • desarrollo profesional • profesorado de educación inicial y primaria

The *learned professional practice* in early childhood and primary education teacher training

Abstract

This article reports on the results from our research project entitled “The learned professional practice. Insertion into the teaching job market and professional development from the perspective of recent graduates” (2019-2023). Through a case study design, we sought to identify, analyze, and understand the components of the learned professional practice that emerged after completion of the early childhood teacher training and the first insertions into the teaching job market of students who graduated from the bachelor’s degree in early childhood education (pre-school and elementary levels) in the city of Bahía Blanca, Argentina. Our data analysis allowed us to discern four interrelated dimensions from which we define the notion of learned professional practice. Here, our results are presented and organized in four dimensions: institutional, curricular, of the encounter/finding oneself between the world of training and the working world, and of professional pathways and knowledge.

Keywords

Learned professional practice • early childhood education (pre-school and elementary levels) • insertion into the teaching job market • professional development • bachelor degree in pre-school and elementary school

Introducción

Este artículo sistematiza los resultados de la investigación realizada en el marco del Proyecto de grupo de investigación: “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023).

Los resultados de un proyecto anterior, “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales” (2017-2018), gestaron nuevos interrogantes: ¿qué percepción tienen los estudiantes¹ de las intencionalidades de sus docentes en relación con la enseñanza de la práctica profesional? ¿En qué situaciones se reconocen implicados en propuestas que buscan promover el aprendizaje de la práctica profesional? ¿De qué modo en las prácticas de enseñanza universitaria abordadas se explicitan relaciones entre los contenidos enseñados y la futura práctica profesional? ¿O será tarea del estudiante ensayar esas vinculaciones en la carrera y luego en el mundo del trabajo?

Conjugamos estos interrogantes en la noción de *práctica profesional aprendida*, que acuñamos para nombrar el movimiento de las formas y contenidos de los procesos de enseñanza de la práctica profesional a las formas y contenidos de aquello que los graduados reconocen como aprendido en relación con el desempeño docente en los niveles inicial y primario.

En esta segunda investigación, nos propusimos desplegar los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos conforman la *práctica profesional aprendida*? ¿Dónde, cómo y cuándo se aprende la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario? ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? ¿De qué estrategias subjetivas pueden dar cuenta los graduados a la hora “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa y cómo se ven favorecidas o no por los contextos políticos e institucionales?

1. La decisión sobre el uso del género masculino en la escritura no implica la adopción de una postura sexista. Por el contrario, reconocemos y apoyamos las reivindicaciones políticas vinculadas con la igualdad de derechos entre los géneros. En este trabajo, utilizamos las generalizaciones en masculino, excepto cuando nos referimos a los datos relevados en el trabajo de campo en que la población es femenina, casi en su totalidad. En estos casos, recurrimos a generalizaciones en femenino.

Partimos del presupuesto de que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, al encontrarse en el tramo final de sus carreras. Entendemos que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican ante las demandas y necesidades del mundo laboral y los contextos sociales, políticos e institucionales en los que se desenvuelven, dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a dicha práctica. Asimismo, se daría el desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por dichos contextos, para “reponer” aquello que los graduados asumen que faltó en la formación inicial.

El trabajo investigativo siguió una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orientó el diseño del proyecto de investigación fue el estudio múltiple de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. El estudio involucró a graduados (2010-2018) de todas las instituciones y carreras de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca, con experiencia docente de al menos tres años.

La investigación permitió precisar y profundizar la noción de *práctica profesional aprendida* desde distintas dimensiones analíticas: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales; dimensiones que presentamos en este artículo.

Antecedentes y marco teórico

El problema abordado en esta investigación se enmarca en la didáctica de nivel superior, como disciplina dentro del campo didáctico. Lucarelli (1998) la define como una didáctica específica de nivel cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en las aulas de universidades e institutos superiores, en relación con el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, humanístico, tecnológico o artístico especializado y orientado hacia la formación de una profesión.

En el nivel superior, la enseñanza se orienta a la formación profesional, entonces, la profesión actúa como estructurante de esta didáctica. Ligado a esto, surge

otro rasgo de su singularidad: la articulación entre teoría y práctica, considerada tanto en la configuración de las clases como en el diseño de planes de estudio y de espacios de práctica profesional.

Otros aspectos estructurantes de la disciplina que interesan como marco conceptual de la investigación son las características del currículum y de la institución. Las instituciones del nivel superior son espacios singulares; las particularidades de cada contexto hacen imposible su uniformización. La complejidad caracteriza también al currículum en términos de su especialización y diversificación en cuanto a los contenidos propios de las áreas académicas o de los campos profesionales en los que se desarrolla el proceso formativo.

Estos estructurantes implican el complejo entramado entre la especialidad del área de estudio de que se trate, las características de la propuesta curricular y de la institución en que esta se desarrolle, así como de los actores involucrados. En este sentido, se trata de una didáctica de las relaciones (Lucarelli, 1998) y es en sus intersticios en los que se recorta el objeto de este estudio.

Desde este encuadre, identificamos múltiples investigaciones acerca de la relación entre docentes noveles o principiantes y expertos (Perrenoud, 1993; Imbernón, 2004; Shulman, 2005; Ávalos y Aylwin, 2007; Menghini y Negrin, 2015). Estas, mayormente, se centran en los niveles medio y superior de educación, y en la relación formativa entre noveles y expertos.

A partir de la década de 1990, reconocemos un estudio clave de la mano de autores como Altet, Charlier, Paquay y Perrenoud, entre otros, quienes investigaron sobre la profesión de maestro y el proceso de construcción de sus conocimientos y habilidades profesionales. Puntualmente, el grupo de profesores del IUFM de Créteil, integrado por Rayou, Gelin, Kherroubie y Leclerc, indaga acerca de los docentes noveles y participa del programa nacional de acompañamiento a los debutantes. En estos casos, las investigaciones se centran en profesores para el nivel secundario.

Sin embargo, son muy escasos los estudios que focalizan en los niveles inicial y primario y abordan la perspectiva de los graduados, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las instituciones formadoras de sus egresados.

Reconocemos imprescindible investigar las experiencias laborales iniciales de egresados de los profesados de educación inicial y primaria desde la perspectiva de los graduados, para lo que concebimos necesario explicitar los presupuestos de partida y los marcos teóricos que asumimos.

En primer lugar, consideramos que la formación docente no termina cuando los estudiantes finalizan sus carreras y se gradúan, sino que entendemos que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1991, p. 43). Las carreras de formación docente no implican necesariamente una trayectoria lineal, en la que se distinguen como estadios diferentes y consecutivos la formación académica y el trabajo, en un orden claro y esperable en el que primero se estudia y luego se trabaja, sino trayectorias complejas que, muchas veces, combinan estudio y trabajo con los condicionantes del contexto personal y social. Así, la inserción profesional designa un proceso y un resultado que se evalúa a partir de la descripción del paso del estado inactivo al activo o de ocupación estable (Panaia, 2006). El desarrollo profesional se entiende como el camino que se configura en la articulación entre la trayectoria académica y la laboral, cuando el trabajo está vinculado con la formación inicial del sujeto y da lugar a la profundización en la práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación, lo que lo conduciría a una posición de experto.

En la articulación entre trayectoria académica y laboral reconocemos la socialización profesional que se realiza en los lugares de trabajo como otro “ámbito de formación”, ya que constituye un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (Davini, 1995, p. 79).

Otra cuestión que nos interesa referir, vinculada con la noción de formación de Ferry, es la diferencia entre conocimiento académico y saber profesional. El primero da cuenta de conocimientos enunciables; el segundo, del hacer. No es lo mismo saber decir cómo se hace algo o poder explicarlo que saber hacerlo. Entre las características que Tardif (2004) atribuye a los saberes profesionales, se encuentran su pluralidad y heterogeneidad. Es decir, se trata de saberes que provienen de distintas fuentes y, por ende, no forman un repertorio unificado. Desde la enseñanza se busca

alcanzar diferentes objetivos, lo que demanda al docente diversos tipos de conocimientos. En este sentido, los saberes profesionales solo pueden presentar unidad pragmática: están al servicio de la acción y solo ahí asumen su significado y utilidad.

Los conocimientos profesionales, entonces, están orientados a la solución de situaciones problemáticas concretas, singulares y nuevas. En la toma de decisiones que estas situaciones requieren, la profesionalidad supone la autogestión de los conocimientos y el autocontrol de la práctica, lo que exige al docente reflexión y discernimiento para definir la problemática a partir de la situación que enfrenta e intervenir en ella.

Según Tardif (2004), los saberes profesionales de los docentes son temporales, se adquieren con el tiempo; y esto se ve en distintos sentidos. Gran parte de lo que los docentes saben sobre la enseñanza, lo saben de su historia de vida escolar. A su vez, los primeros años de práctica profesional son decisivos para su estructuración (sentimiento de competencia y rutinas de trabajo) y se utilizan, además, en un proceso de vida profesional (continuidades y cambios en la identidad y socialización profesional).

Esto lleva a pensar los conocimientos de los docentes como situados, construidos y utilizados en torno a una situación de trabajo concreta y como algo que adquiere sentido en relación con esa situación particular y singular: “los saberes profesionales no se construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización; están enclavados, embutidos, encerrados en una situación de trabajo a la que deben atender” (Tardif, 2004, p. 196).

Por eso, Tardif propone un corrimiento del centro de gravedad de la formación inicial, concediendo un espacio sustancial al medio escolar para que la innovación, la mirada crítica y la teoría puedan estar vinculadas con los condicionantes y las condiciones del ejercicio de la profesión. Así, se construyen nuevos conocimientos; teorías sobre la práctica que tarde o temprano se utilizarán en la acción.

Nos interesa también considerar, con Alliaud (2017), la perspectiva de la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran. En esta línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una artesanía, como la habilidad de hacer algo bien. En ella aparecen siempre involucrados el pensamiento, la acción y la valoración, así como diversas nociones,

representaciones, concepciones e imágenes sobre el mundo. No hay acción sin pensamiento; hacer es pensar. Quienes logran dominar su profesión y practican su oficio con un alto grado de maestría pueden encontrar soluciones para “desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados” (p. 23).

De esta manera, no reduce el trabajo con sentido artesanal u oficio a lo instrumental y mecánico tradicionalmente asociados al trabajo manual, sino que, desde una concepción superadora, se destaca el compromiso con lo que se hace y con la obra resultante.

Finalmente, nos interesa recuperar la noción de epistemología de la práctica profesional como el “estudio del conjunto de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2004, p. 188). Su finalidad es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de los profesionales –docentes, en nuestro caso–, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y recursos inherentes a sus actividades. Nos interesó profundizar en el relevamiento de estos saberes desde el punto de vista de los graduados. Consideramos que esta puede resultar una estrategia significativa para repensar las articulaciones entre la formación inicial y la práctica profesional, caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, pues la práctica plantea zonas de incertidumbre que van más allá de la aplicación mecánica de la teoría (Schön, 1992).

Ante una situación de la práctica, el docente la reconoce y evalúa, la construye como problemática y elabora nuevas respuestas. Así, a diferencia de la racionalidad técnica que reduce la resolución del problema a lo instrumental, se reconocen como superadores los modelos de la racionalidad práctica y la reflexiva.

Desde esta perspectiva, se entiende que los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren acciones para resolverlos sobre la base del conocimiento que cada docente genera mediante la reflexión en y sobre esa acción (Schön, 1992).

La bibliografía especializada (Nóvoa, 2009; Terigi, 2013; Perrenoud, 2004) y los espacios de práctica docente y residencia destacan, generalmente, el lugar de la reflexión sobre la práctica como forma privilegiada de construir saberes profesionales.

Así, estamos frente a un tipo de saber que aúna aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental; como resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial para la interpretación o solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio. Como plantea Alliaud (2017), algunos de estos saberes prácticos se encuentran “formalizados”; en consecuencia, pueden ser transmitidos sistemáticamente en la formación inicial. Otros son los saberes “de la práctica”, que se adquieren a través de la experiencia, resultan de una acción exitosa, de la praxis, y, generalmente, no están sistematizados.

Dado que nos proponemos profundizar en la comprensión de la *práctica profesional aprendida*, resulta significativo indagar en la presencia/enseñanza de estos saberes (formalizados o no) en la formación inicial y su adquisición a lo largo de la socialización profesional.

En este sentido, Terigi (2013) señala que una formación inicial eficaz debería ser a la vez resistente y permeable a la práctica. La idea de resistencia implica reconocer que los marcos que sustentan las prácticas (transmitidos y apropiados durante la formación inicial) no deben desvanecerse ante los imperativos de la cotidianeidad de las instituciones, es decir que no deben retroceder ante la cultura escolar, las rutinas y formas de enseñar y aprender ya establecidas. En otras palabras, los graduados deben poder romper con los circuitos reproductivos. La idea de permeabilidad, por su parte, apunta a reconocer la complejidad y singularidad de los escenarios escolares, en la medida en que los marcos provistos en la formación inicial brindan esquemas conceptuales y prácticos desde los cuales interpretar el mundo escolar y la actuación profesional.

Diseño y metodología de la investigación

En el marco de la didáctica del nivel superior, esta investigación desplegó la noción de *práctica profesional aprendida* a partir de las primeras experiencias laborales de los graduados de la totalidad de los profesorados de educación inicial (en adelante PEI) y primaria (en adelante PEP) de la ciudad de Bahía Blanca. En términos generales, el objetivo perseguido apuntó a identificar, analizar y comprender los componentes

de la práctica profesional aprendida desde las tensiones que reconocen los graduados entre la formación inicial y las primeras inserciones laborales.

El diseño de la investigación se basó en el estudio de casos en el marco de una metodología cualitativa con trabajo de campo. Según Stake (1998), el estudio colectivo de casos aborda fenómenos contemporáneos y focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

En esta investigación consideramos la totalidad de las instituciones formadoras de la ciudad, analizadas en su singularidad: jurisdicciones de pertenencia, dependencia (gestión estatal o privada), idiosincrasia y planes de estudio (diseño e implementación, así como los actores que intervienen).

Específicamente, trabajamos con graduadas 2010-2018 de los PEI y PEP de la Universidad Nacional del Sur (caso A), del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Julio César Avanza” (caso E), del Instituto Superior “Juan XXIII” (caso C) y del Instituto María Auxiliadora (caso D), con al menos tres años de experiencia docente. También abordamos como caso otra institución de la provincia de Buenos Aires con el fin de interpelar los datos obtenidos desde un contexto diferente: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 del Partido de la Costa (caso B).

Las estrategias utilizadas para producir evidencia empírica en la investigación fueron el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. Estas tres técnicas permitieron obtener información acerca de las experiencias y trayectorias de las graduadas como estudiantes de ambas carreras; de las instituciones del nivel superior y el contexto sociohistórico y político; y de la socialización profesional, las primeras experiencias en contexto reales y el desarrollo profesional.

En una primera instancia, intentamos acercarnos a la totalidad de las graduadas. Para ello, se aplicó un cuestionario autoadministrado. El principal interés de las respuestas relevadas no radicó en la obtención de datos cuantitativos, sino en realizar un mapeo de las trayectorias académicas y de las primeras inserciones laborales y desarrollo profesional desde las voces de las graduadas. Tener un panorama general de las graduadas de cada institución favoreció la selección de quienes fueron entrevistadas en profundidad. Los criterios de selección de esta muestra buscaron representatividad en relación con algunos tópicos que

interesaron en la información relevada: en primer lugar, si la formación docente inicial les había resultado suficiente o no; en segundo lugar, el ámbito prioritario de inserción laboral, público y/o privado; y, por último, la diversidad de estrategias implementadas para reponer aquello que faltó o fue abordado escasamente en la formación inicial.

Asimismo, se realizaron, según el caso, entrevistas a informantes clave, como autoridades, docentes de las carreras, entre otros.

Otra de las técnicas empleadas fue el análisis de documentos, principalmente planes de estudio y normativas de los institutos superiores y de la universidad, que constituyen los casos del estudio.

El análisis de los datos atravesó todo el trabajo de investigación en un proceso continuo que articuló teoría y empiria. Asimismo, en relación con la validez y confiabilidad de los resultados, utilizamos el método comparativo constante.

Práctica profesional aprendida: conceptualización

El procesamiento de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo nos permitió construir cuatro dimensiones analíticas –estrechamente vinculadas entre sí– desde las que precisamos y profundizamos la noción de *práctica profesional aprendida*. A continuación, presentamos los resultados de la investigación organizados en tales dimensiones: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales.

Dimensión institucional

La práctica profesional aprendida puede pensarse desde una dimensión institucional, que enmarca y atraviesa las otras dimensiones. Las instituciones del nivel superior son espacios singulares; las particularidades de cada contexto hacen imposible uniformarlas (por sus características organizacionales, humanas, políticas, títulos que otorgan, entre otras).

Analizamos dos escenarios donde se pone en juego la construcción de la práctica profesional: la institución como parte del sistema de formación docente y la institución como contexto laboral.

Considerar a las instituciones en el marco de la formación docente en Argentina supone entenderlas como parte de un sistema dual en tanto se organiza en dos subsistemas: el universitario y el de los institutos superiores de formación docente (ISFD), ambos conformados por instituciones de gestiones estatal y privada con diferentes tradiciones, culturas, prácticas, formas de gobierno, entre otros aspectos. En este sentido, mientras que las universidades son autónomas y diseñan sus planes de estudio, los institutos superiores dependen de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y trabajan con diseños curriculares definidos por la jurisdicción de pertenencia, que rigen para todo ese territorio. Las instituciones consideradas casos para este estudio forman parte de ambos subsistemas y, por ende, responden a distintos programas de formación.

Respecto del PEI, se trata de tres instituciones: una universidad nacional de gestión estatal (caso A) y dos ISFD: uno de gestión estatal (caso E) y otro de gestión privada y confesional (caso D). Por otra parte, también son tres las instituciones que fueron consideradas casos para el estudio de la práctica profesional aprendida del PEP: una universidad nacional de gestión estatal (caso A) y dos ISFD, uno de ellos de gestión estatal (caso E) y el otro de gestión privada y confesional (caso C).

Con relación a los contextos institucionales donde se realizan las primeras inserciones laborales, reconocemos para el PEP una relación directa entre las instituciones formadoras –y sus propuestas de realización de prácticas y residencias– y las instituciones de inserción laboral. La formación inicial condicionaría las trayectorias profesionales, en tanto las graduadas de instituciones de gestión privada suelen elegir trabajar en escuelas privadas y confesionales, mientras que las egresadas de instituciones de gestión pública lo hacen, principalmente, en escuelas de dependencia estatal.² Asimismo, las escuelas de

2. Este aspecto se retoma más adelante, en la dimensión del encuentro, en tanto forma parte del encontrarse en el marco de la profesión y de la diversidad de demandas hacia las noveles docentes y se vincula con lo que llamamos “mediadores anfibios de la práctica profesional”.

gestión privada, al seleccionar a su personal, recurrirían a graduadas de instituciones privadas.

Estos circuitos formativos-laborales diferenciados permanecen aun en un escenario de mayores posibilidades laborales en escuelas de gestión estatal, tal como se reconoce en este testimonio de una docente de primaria, egresada de una institución de gestión privada:

mis compañeros se fueron todos al privado, comenzaron en privado y continuaron en privado. [...] los he cruzado por ahí, como mucho un cargo en el privado y un cargo en el Estado. (C-GP1)

Por otra parte, las egresadas de instituciones formadoras de gestión pública afirman haber tenido una inserción temprana en instituciones de la periferia o de contextos sociales asociados a mayores necesidades y vulneración de derechos, donde existe una gran demanda de docentes, porque son las que no suelen elegir quienes tienen mayor trayectoria y “puntaje”. Una de ellas sostiene:

yo siempre quise trabajar en lo público. Así que fui a mi primer acto público y ahí enseguida tomé y tomé una escuela en la periferia, una escuela que no la tomaba nadie [...]. (A-GP2)

Más allá de estos circuitos, los datos obtenidos refieren, en una amplia mayoría, que la primera inserción laboral se da antes de la graduación, en simultáneo a los últimos años de cursado, por lo que resulta un proceso en cierta forma “acompañado” por las instituciones formadoras. Estas experiencias tienen una duración de entre uno y nueve meses y se efectúan en carácter de suplente.

En contraparte, el contexto institucional donde se realizan las primeras inserciones laborales para el PEI se caracteriza por darse casi exclusivamente en jardines de infantes de gestión privada. Esto se corresponde con la escasa oferta para ingresar al ámbito público en el nivel inicial y con la cantidad de graduadas existente en la zona.

Estas inserciones se producen una vez recibidas, generalmente en condiciones caracterizadas por la precariedad de los contratos, aunque por períodos prolongados

de tiempo que van desde los seis meses hasta los cuatro años. En los pocos casos en que la inserción se realiza en instituciones de gestión pública, es en carácter de suplente y con una extensión breve, promediando apenas el mes de duración. Es importante señalar que estas primeras experiencias laborales se dan con mayor recurrencia en el ciclo de educación maternal y/o en espacios educativos alternativos (no oficiales), tal como se expresa en el siguiente testimonio:

yo me recibí... Tiré currículums y no conseguí trabajo. Así que, bueno, fui niñera... Y a fin de año... Nos vinimos a vivir a Capital y... Tiré currículums a través de mails a varios jardines y automáticamente me llamaron de un montón... Así que vine acá y me quedé con un jardín privado... Más guardería, diría yo, pero, bueno, en ese momento... Lo necesitaba al trabajo, tenía muchas ganas de trabajar, así que, bueno, enseguida arranqué. (E-GII)

En los testimonios referidos al nivel inicial reconocemos condiciones de trabajo inestables y demandas de actividades y exigencias que sintetizamos en la idea de *disneylandización*. Con la analogía al parque temático, referimos al fenómeno educativo que supone unas prácticas docentes caracterizadas por altos niveles de producción (en el sentido de *show* o puesta en escena) y primacía de las apariencias y de lo artificial, es decir, que se desarrollan desde lógicas cercanas al marketing, con el propósito de atraer o “fidelizar” a los alumnos/clientes. Estas prácticas no necesariamente están mediadas por la reflexión pedagógica y suelen implicar la dedicación de tiempo extra y la utilización de materiales didácticos más o menos sofisticados que resulten llamativos a los niños, como así también a las familias. En esta línea, identificamos cierta mercantilización de la infancia, a través de propuestas educativas vinculadas con modas metodológicas y mercadotecnia de contenidos (como robótica, ESI reducida a las emociones, *mindfulness* y prácticas como yoga para niños). Las graduadas explicitan, en las entrevistas, diferencias entre las demandas de instituciones de ambos tipos de gestión:

en el jardín en el que trabajo, en el jardín privado, hacemos un despliegue tremendo [refiere a la preparación de un acto escolar] y en el público era una

canción, bailar con una maraca y se terminó. Y en el privado es todo un despliegue terrible, que no me quejo, pero es totalmente distinto. (A-GI1)

Y también señala que la propia institución realiza capacitaciones en aquellos aspectos que considera particularmente relevantes:

No hice cursos, soy muy vaga. Pero bueno, desde la institución en la que yo trabajo hacemos como “mini cursitos” donde, bueno, en los perfeccionamientos docentes, por así decirlo, leemos mucho y miramos *powerpoints* en donde aprendemos cosas que nos enriquecen en nuestra práctica. (A-GI1)

Las voces de las graduadas dan cuenta de las características de los contextos institucionales por los que han transitado. Los hallazgos permiten reconocer las huellas o marcas que la dimensión institucional deja en la construcción de la *práctica profesional aprendida*.

Dimensión curricular

Esta dimensión se construye a partir del análisis de documentos –planes de estudio de las instituciones consideradas en la investigación y Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (2018), en adelante MRCPFDI– y de las voces de actores institucionales y de las propias egresadas.

Una de las primeras cuestiones que surge del análisis se relaciona con los perfiles profesionales. Nos referimos en plural a esta noción porque, en esta investigación, no se reduce o limita a la consideración del perfil/horizonte formativo establecido en planes de estudio o diseños curriculares.

Así, llamamos *perfil profesional ideal* (Bedetti, Montano y Visnivetski, 2023) al definido en los documentos curriculares y referido por directivos o docentes de las instituciones como objetivo de la formación. Utilizamos el término *ideal* para diferenciarlo del plano material, en tanto actúa como idea reguladora; no en un sentido valorativo.

A su vez, este perfil contempla lo establecido en el MRCPFDI (2018), que propone seis capacidades generales del quehacer docente –operacionalizadas en capacidades específicas– que la formación inicial debe garantizar, al menos en un primer nivel de apropiación, de modo de posibilitar a las egresadas el desempeño en sus primeras experiencias laborales. Estas se centran en aspectos de la profesión que pueden reconocerse en las propuestas formativas y en las voces de formadores, en las que también se acentúan otras capacidades vinculadas con la construcción de una mirada crítica sobre la realidad o con la reflexión sobre la propia práctica.

Por un lado, respecto de las propuestas formativas, los diseños curriculares de la formación docente para la Provincia de Buenos Aires y los planes de estudio de la Universidad Nacional del Sur (UNS) muestran similitudes y diferencias tanto en su enfoque y modelo como en la definición de los profesionales docentes que aspiran formar. Los primeros plantean la noción de “horizonte formativo”, que indica los fines de la propuesta y busca alejarse de la delimitación de competencias pre-determinadas y universales, al entender al campo educativo como en permanente construcción, complejo y atravesado por condicionamientos históricos, sociales y culturales, así como por tensiones e incertidumbres, y marcado por relaciones inter-subjetivas y encuadres institucionales (DGCyE, 2009, p. 15).

Por su parte, los planes de estudios de los PEI y PEP de la UNS definen los alcances de cada título (Resolución –ME– 2.272/2013 y 1.526/2013) a través de un listado de habilidades complejas inherentes al desempeño docente en el nivel. Así, por ejemplo, la obtención del título de PEI permitirá integrar equipos interdisciplinarios para el análisis e investigación de problemáticas educativas relativas al nivel inicial o, en el caso de PEP, formular proyectos áulicos, institucionales, distritales y regionales relativos al nivel primario y experiencias de educación no formal.

Por otro lado, y considerando que las propuestas formativas entienden el Campo de la Formación en la Práctica Profesional (UNS) y el Campo de la Práctica Docente (Provincia de Buenos Aires) como ejes vertebradores, entrevistamos a formadoras a cargo de asignaturas de esos campos. Las docentes expresan que buscan contribuir a la construcción de un posicionamiento profesional crítico y reflexivo acerca del propio rol profesional y de los ámbitos

educativos para los cuales las estudiantes se están formando, a partir de las prácticas observadas y vivenciadas, y en articulación con otros espacios formativos.

En relación con lo expuesto respecto del *perfil ideal*, construimos la noción de *perfil profesional autopercebido* (Bedetti, Montano y Visnivetski, 2023). Este se vincula con la revisión de las relaciones e implicancias entre, por un lado, los saberes, habilidades, tareas que, desde la perspectiva de las graduadas, supone el trabajo docente, es decir, qué se necesita saber hacer y, por ende, se entendería como contenido de la formación inicial y, por otro lado, la disponibilidad (o no) de los saberes que demandó el trabajo en las primeras inserciones laborales. El *perfil profesional autopercebido* refiere, por tanto, al conjunto de percepciones de las egresadas en torno a los saberes que consideran haberse apropiado y los que conciben como faltantes o insuficientemente desarrollados en su formación inicial y que valoran como necesarios para su trabajo, a partir de las demandas del ámbito laboral. Esta categoría visibiliza las tensiones que las noveles docentes manifiestan entre los saberes, herramientas y habilidades construidas –o no– en su formación inicial, y las que consideran necesarias para desarrollar su trabajo.

En este sentido, las respuestas al cuestionario acerca de las tareas que supone el trabajo docente refirieron a saberes que, en principio, podemos caracterizar como genéricos, ya que en su enunciado no reconocen particularidades relativas a instituciones y carreras. Asimismo, aludieron en su mayoría a saberes que calificaríamos como clásicos y que pueden agruparse de la siguiente manera: didáctico-instrumentales (manejo de grupo, estrategias de enseñanza, comunicación en la clase, uso del tiempo, dominio de los contenidos), curriculares (programación y planificación de la enseñanza, conocimiento y manejo del diseño curricular), personales o subjetivos (empatía, creatividad, compromiso, paciencia, constancia, flexibilidad) y, finalmente, los vinculados con la gestión educativa (trabajo en grupo, tareas burocráticas que se asocian con conocer el sistema y sus actos administrativos, adecuación a normas institucionales, incorporarse a rutinas e idearios). En menor medida, mencionan saberes que denominamos didáctico-críticos, relacionados con conocer la realidad de los estudiantes y construir propuestas de trabajo que contemplan la diversidad. En este orden, reconocen también saberes como contar con herramientas de autorregulación o autogestión del aprendizaje, asociadas con la formación continua.

En pocas ocasiones las encuestadas refirieron a saberes específicos de una carrera. En ese caso, para el PEI, en el grupo que denominamos saberes didáctico-instrumentales, mencionan la elaboración de materiales específicos, la necesidad de contar con recursos, la disposición corporal y lúdica, el uso de la voz.

Ahora bien, entre los resultados obtenidos de las sesenta encuestas respondidas, más del 70% de las graduadas afirman que las primeras inserciones laborales demandaron saberes que la formación inicial no abordó. Las entrevistas semiestructuradas, al profundizar en los discursos de las docentes, permitieron redimensionar algunas respuestas iniciales del cuestionario autoadministrado. En esta instancia, cobraron mayor visibilidad los rasgos institucionales y propios de las carreras.

Así, la mayor parte de las egresadas del PEI manifiesta haber recibido escasa formación vinculada al primer ciclo del nivel. Además, existe cierto consenso en cuanto al hecho de sentirse poco preparadas para abordar situaciones vinculadas con la educación inclusiva y al trabajo con niños en situación de vulneración social. En estos casos, la capacidad de “actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes” enunciada en el MRCPFDI (2018) sería insuficientemente abordada, desde la perspectiva de las graduadas. Asimismo, en general, aunque especialmente en el PEI, perciben en su formación inicial una escisión entre teoría y práctica y manifiestan la relevancia del aprendizaje de la lógica institucional y de cuestiones que hacen a saberes instrumentales del quehacer docente. De este modo, se distanciarían, al menos momentáneamente, de las dimensiones ética, política y crítica de la docencia que se vislumbran en los diseños curriculares y en la voz de las docentes de las asignaturas de práctica docente, aunque no aparecen explícitas en el MRCPFDI (2018).

Por último, relacionado a lo anterior, algunas egresadas de ambas carreras coinciden en que sus primeras inserciones demandaron saberes sobre las dinámicas institucionales habituales para las que no se sintieron preparadas durante su formación. Así, aspectos como la comunicación con las familias u otros más burocráticos, como completar registros o planillas, resultaron insuficientemente abordados en las instituciones formadoras.

No obstante, las egresadas expresan en relación con la formación inicial, incluso frente a cuestiones señaladas como insuficientes, que los conocimientos adquiridos fueron recuperados en el contexto de trabajo y aportaron herramientas

conceptuales e instrumentales para construir saberes profesionales y, con ello, crear estrategias y recursos propios. Así, por ejemplo, varias afirman que la formación inicial aportó saberes vinculados con la planificación de la enseñanza o con la problematización de ciertas cuestiones como la evaluación, las concepciones de infancias o la Educación Sexual Integral (ESI) que, en algunos casos, posibilitaron la revisión de las perspectivas de otros actores institucionales:

Y con el tema de la ESI me ayudó un montonazo porque... Por ahí llegué a un jardín que mis compañeras eran más grandes... Sé que por ahí el tema de la edad no es una excusa: lo sabemos, pero, bueno, sigue pasando que... En muchos aspectos y en el que-hacer diario, la ESI no se cumple. Entonces, me pasó y de hecho mi compañera, la que era preceptora, en muchas situaciones como que le cambió la mirada; y me dijo: “Uy qué bueno lo que estás diciendo” [...] Al día de hoy que ya no trabajamos juntas siempre me lo dice: “¡cómo me hiciste pensar y cuestionarme un montón de cosas! (D-GII)

A modo de síntesis, la dimensión curricular, a partir de las nociones de perfil profesional ideal y de perfil profesional autopercebido, nos permitió delimitar un complejo entramado en el que la formación docente inicial puede percibirse como insuficiente debido a que no agota los escenarios laborales posibles en los que se encontrarán las egresadas. Aunque las demandas de la práctica profesional situada exceden lo aprendido, las entrevistadas señalan maneras de resolver las dificultades para las que se consideran “insuficientemente formadas” con recorridos creativos, críticos y reflexivos, en los que actualizan y resignifican saberes que habilitan la construcción de estrategias, como la consulta a referentes, tal como desarrollaremos en la siguiente dimensión.

Dimensión del encuentro y del encontrarse entre los mundos de la formación y del ejercicio de la profesión

La definición de la *práctica profesional aprendida* supone también la *dimensión del encuentro profesional* (Montano, Yasbitzky y Ledesma, 2020) y remite a espacios que habilitan las primeras interacciones en el ejercicio de la profesión. Allí se generan

vínculos y demandas situadas, particulares de cada contexto de inserción laboral, en los que se construyen los propios saberes profesionales. A partir de la reflexión en y sobre la práctica, las graduadas reconocen los conocimientos adquiridos y las “deudas” de la formación inicial, mientras forjan las primeras estrategias para reponer aquello que consideran una carencia.

En este sentido, la dimensión del encuentro es también un *encontrarse*, un movimiento reflexivo: implica una percepción subjetiva y singular que, además, colabora en el proceso de construcción de la propia identidad profesional, ya que –entre otras cosas– permite incorporar y desarrollar *gestos del oficio* (Montano, Yasbitzky y Ledesma, 2020).

A su vez, y por más que enfatizamos en que esta es una construcción subjetiva, la mirada del otro adquiere un papel central. Quienes acompañan las primeras inserciones influyen en la construcción del *perfil profesional autopercebido* de las graduadas: directivos, pares y otros actores de la comunidad educativa condicionan el reconocimiento de los saberes alcanzados y las insuficiencias de la formación inicial por parte de las graduadas. Los testimonios lo expresan de la siguiente manera:

La primera que me lo marca fue la inspectora que tuvimos ese año en [refiere a jardín de gestión privada]. Ese año no había directora. Sí... Fue un desastre. Entonces la inspectora venía directamente a hablar conmigo. Yo recién recibida, hablando con la inspectora que me pide la carpeta; yo se la doy y me dice: “no, esto está todo mal”. (A-GI2)

la primera suplencia que hice venía canchera porque, bueno, nuestra profesora de práctica nos enseñaba a planificar... Y yo cuando llegué a la primera escuela que tomé era igual: eso no me costó nada, una compañera me mostró la carpeta y yo estaba re canchera porque yo ya venía con eso. (A-GP2)

La identificación de los saberes adquiridos o no en la formación inicial desde las intervenciones de otros actores provoca que, muchas veces, las graduadas interpreten que la forma de realizar las tareas cotidianas de la institución o que demandan las autoridades aparezca como modelo a repetir o incorporar. En estos casos, parece asumirse que las prácticas instaladas son las que deben realizarse o aprender a realizarse. Aun así, esto no

es algo que encontramos de manera universal, pues, como se verá en la dimensión de la trayectoria profesional con relación a la noción de posición docente, existen testimonios que refieren a una mirada que problematiza y cuestiona lo establecido en las instituciones donde se dan las primeras inserciones. En estos hallazgos reconocemos la tensión entre permeabilidad y resistencia de la formación inicial frente a la práctica (Terigi, 2013).

Asimismo, vinculada con esta dimensión de análisis, construimos durante el desarrollo de la investigación la categoría de *mediadores anfibios*, que retoma la noción de *anfibio* del sociólogo Fals Borda (2002). El autor, en sus estudios en relación con la investigación participativa y la educación popular, utiliza el concepto de *territorio anfibio* para referir a espacios que transcurren entre el agua y la tierra. En estos, los actores desarrollan un conjunto de prácticas, creencias, ideologías y costumbres a partir de la relación con un entorno incierto y entretejiendo relaciones entre diferentes actores, tanto humanos como no-humanos.

Al indagar en la *práctica profesional aprendida* reconocemos que las graduadas aluden a mediaciones que se dan en contextos laborales percibidos como territorios inciertos, con múltiples demandas por parte de distintos actores a partir de las que identifican saberes que requieren desarrollar para sus prácticas profesionales. En este sentido, todas las entrevistadas señalan estrategias de formación continua que suelen darse en simultáneo e implicar distintas mediaciones y contextos, de ahí su carácter anfibio. Por un lado, en la formación inicial, señalan el contacto que mantienen con compañeras y docentes por distintos canales, como grupos de WhatsApp y correo electrónico, por ejemplo. Por otro lado, en los ámbitos de las primeras inserciones laborales reconocen los aportes del vínculo con docentes paralelas, integrantes de equipos directivos, bibliotecarias y maestras de inclusión escolar. Finalmente, también refieren a instituciones de formación docente continua como los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE),³ editoriales de capacitación docente, plataforma Nuestra Escuela y portal ABC, entre otras. Así lo expresa el siguiente testimonio:

3. Dependen de la Dirección de Formación Docente Permanente, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[Habla de cursos en la plataforma Nuestra Escuela] me anoté en uno de *bullying* y el otro era de ESI. Después todo lo que es Matemática, Ciencias Sociales, Naturales, lo hice todo en el CIIE... Las otras las hice todas en privados. Nada, quise ver cómo podía trabajar con el tema de las TIC y demás, así que hice unas diplomaturas... No por el puntaje, porque en realidad el puntaje no me hacía mucha falta porque con los cursos del CIIE había llegado, pero por la necesidad de conocimientos, de adquirir conocimientos. (E-GP2)

Las graduadas manifiestan recurrir a distintas ofertas formativas con la intención de mejorar sus prácticas, mantenerse actualizadas y seguir formándose en la profesión. Sus relatos evidencian una actitud abierta y dinámica hacia los saberes que demanda el oficio y el ejercicio cotidiano de la profesión, en particular, en relación con problemas de actualidad.

Como contrapartida, las docentes de nivel inicial hacen escasa referencia a recorridos formativos institucionalizados (académicos o no) posteriores a la graduación con fines formativos. En palabras de una graduada:

Hice cursos, la mayoría de los cursos en el CIIE. En mi pensar, no sirven. Yo recibida hace poquito, las cosas por ahí no cambiaron tanto, y lo que me daban en el CIIE en general era muy parecido a lo que yo ya sabía; no profundizaban más. La realidad, siendo sincera, los hice más por el puntaje que por los conocimientos a adquirir. (A-GI2)

Así, la cuestión “credencialista” es más marcada por la dificultad de acceso a cargos estables y la contemplación de las propias expectativas laborales (sector de la ciudad, ciclo del nivel, entre otras).

Dimensión de la trayectoria profesional

Esta dimensión involucra aspectos surgidos del análisis de la voz de las graduadas entrevistadas acerca de la singularidad de la propia trayectoria: los recorridos profesionales

realizados, la toma de decisiones en función de las experiencias vividas y los proyectos personales, así como el posicionamiento asumido en el ejercicio de la tarea docente. Si bien indagamos sobre aspectos subjetivos de la *práctica profesional aprendida*, a partir del análisis identificamos recurrencias y rasgos comunes que nos permitieron reconocer posiciones docentes diversas vinculadas con los modos de interpretar las exigencias, demandas y desafíos de la práctica profesional. En este sentido, consideramos que la *práctica profesional aprendida* configura los posicionamientos que las graduadas asumen a medida que transitan distintas situaciones que enfrentan en la práctica profesional.

En línea con las ideas de Southwell y Vassiliades (2014), consideramos que las posiciones docentes no permanecen inquebrantables: presentan un carácter dinámico que las configuran y reconfiguran en función de la relación con el contexto. Por lo tanto, estas “[suponen] la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (p. 167). Se trata de miradas y acciones que se transforman cotidianamente y, en ocasiones, se contradicen y tensionan.

Si bien la preocupación por la enseñanza cobra protagonismo en las respuestas de todas las entrevistadas, advertimos en los relatos de las docentes de nivel primario la adopción de una postura frente a la educación y una lectura más compleja, situada y atenta al contexto en el que se desarrolla la profesión:

Complicado: llegué y me dieron cuarto grado, eran chicos con sobreedad, no sabían leer, no sabían escribir. Todo lo que me decía el diseño y todo lo que yo había aprendido se me vino todo abajo [...] todos me decían: “¿cómo podés ir ahí” [...] después me fui como armando, entrando en confianza con [los niños] y me quedé. No me podía ir yo. Incluso me quedaba lejísimo la escuela y... No. Sentía que ese, en ese momento, era mi lugar y que yo servía ahí, así que me quedé ahí y después me fui haciendo y ahí aprendí un montón de todo. (A-GP2)

les decía a mis compañeras: “yo no me puedo preocupar porque ella aprenda a leer, si ella no come, no la bañan”... Yo le decía a la chica que era asistente social: “esto es abandono de persona” [...] hay que trabajar desde otro lado con estas criaturas. Esas son las cosas que, por ahí, yo creo que necesitamos tener un

espacio o ver cómo podemos hacer, porque yo a veces me sentía sin herramientas en esos casos [...] qué decir, cómo abordar para no herir, para no exponer y para tampoco naturalizar. (A-GP1)

Al respecto, el caso E resultó paradigmático en cuanto a la toma de postura de las graduadas consultadas. Desde un posicionamiento que supone implicación crítica (Perrenoud, 2004), tanto docentes de educación inicial como de educación primaria articularon sus respuestas en torno a la toma de decisiones basada en convicciones que, en su enunciación, recurrieron a fundamentos sociales, políticos y pedagógicos. Por ejemplo, varias refirieron a la práctica profesional desde su atravesamiento social, en particular, por la situación económica de vulneración de las familias e infancias con las que trabajan. Este posicionamiento se observa con claridad en el siguiente fragmento:

había un factor humano imprescindible de contención, de amor, de afecto que había que tener en ese lugar. [...] Fue mucho de eso y mucho de saber cómo adecuar los saberes, o cómo enseñar. [...] Entonces, aprender cómo ser docente o cómo enseñar determinados contenidos cuando hay tanta vulnerabilidad. Es como llevar las dos cosas de la mano, primero llegar al jardín y preguntarles a todos los nenes: “¿comieron?”, o llevar un paquete de masitas o, no sé, buscar en el ropero un par de medias porque los chicos no tenían medias con un frío tremendo. Y después no dejarlo de lado, esto de enseñar contenidos, de preocuparnos, porque los chicos tienen derecho a tener una educación y tienen derecho a aprender; de cómo llevar las dos cosas de la mano a veces es muy complicado, pero es nuestro trabajo como docentes hacerlo. (E-GI2)

Frente a un posible posicionamiento de carácter más técnico y/o asistencialista, encontramos la adopción de una perspectiva de derechos, como se explicita en el testimonio compartido. Esta perspectiva también aparece articulada con los enfoques de ESI, educación inclusiva y nuevas configuraciones culturales infantiles que habilitan diversos cursos de acción posible, con distintas implicancias político-pedagógicas, que las docentes pueden desarrollar en los contextos laborales:

Tengo un grupo de cuatro alumnos que son bastante violentos, que se pegan [...] estoy permanentemente hablando del cuerpo, del cuidado del cuerpo, del cuidado del otro, que hay un otro. Pero todavía es como que esa parte no logro resolverla: a ver, una cosa es que el contenido de ESI es “cuidar el cuerpo y cuidar al otro” y yo lo puedo decir, pero hay veces que me cuesta [...] y me pregunto qué más hacer. Y eso me lo pregunto todos los días, cada vez que salgo de casa. (E-GI1)

En línea con este último testimonio, observamos que otro aspecto que constituye la posición docente asumida es la reflexión y revisión de la propia práctica profesional. Esta actitud de vigilancia es reconocida por algunas graduadas como parte de los aprendizajes realizados durante su formación y se sustenta, por ejemplo, en la desnaturalización de prácticas y rutinas escolares que –de otra forma– suelen mantenerse sin cuestionar su génesis social e histórica ni su significación actual. En palabras de una graduada:

si vos te ponés en la práctica, decís: “uy, sí, re necesito que en realidad hagan un tren porque así tengo todo controlado y todos van bien y sé que vamos a hacer un tren y van a estar todos juntos”. Pero después, si te ponés a pensar, el tren ¿para qué? Entonces es como que opté por... Hay cosas que no hago. Después te ponés a pensar y a evaluar tu práctica y decís: ¿para qué lo voy a hacer? [...] O sea, que tenga sentido la práctica. (E-GI1)

Por otra parte, la asunción de una posición docente crítica exige ser sostenida frente a otras posiciones de carácter técnico, asistencialista, reproductivista, que operan incomodando, obturando y poniendo a prueba la propia tarea. Encontramos reiteradas expresiones de las entrevistadas que dan cuenta de este aspecto:

El año pasado fue un año muy difícil porque este hecho de llevar siempre adelante mis ideales [...] me trajo muchos problemas, muchos, porque hay mucha resistencia. Yo no me quiero correr de ese lugar porque tengo claro lo que quiero. [...] hubiera sido más fácil el año pasado, si yo decía todo que sí y me acomodaba, ¿no? Pero bueno, no me salió decir que sí, porque no estaba de acuerdo. (E-GP2)

Finalmente, nos interesa destacar que las posiciones docentes –configuradas a partir de la *práctica profesional aprendida*– se construyen en diálogo con otras experiencias vividas en el marco de actividades y proyectos personales, identificados por las entrevistadas como recorridos realizados en simultáneo a la etapa de formación y/o al ejercicio profesional. Estas reconocen, en diversos momentos de sus relatos, la participación en organizaciones sociales, voluntariados y agrupaciones religiosas como actividades que complementan y organizan su modo de pensar las infancias, la sociedad y el sentido de la tarea educativa.

Conclusiones

Nos propusimos en este artículo sistematizar los resultados de la investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023). Nos interesó indagar acerca de cómo los graduados reconocen los aprendizajes ligados a la práctica profesional en el entramado de la formación docente inicial y de la inserción y desarrollo profesional.

En esta línea, recurrimos a la noción de *práctica profesional aprendida*, que acuñamos para nombrar las formas y contenidos de aquello que los graduados reconocen como aprendido en relación con el desempeño docente en los niveles inicial y primario. Para precisar y profundizar la definición de esta noción construimos cuatro dimensiones estrechamente vinculadas entre sí y que presentamos analíticamente: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales.

La producción de conocimientos presentada nos permite concluir que la *práctica profesional aprendida* es incompleta por definición. Se trata de un conjunto de conocimientos que encuentra y articula distintas fuentes, y que no llega a abarcar la totalidad ni se identifica con los saberes que los profesionales construyen y ponen en juego en su trabajo cotidiano. Esto es así porque el trabajo presenta siempre un “carácter inevitable, inexorable, inagotable y siempre renovado de lo real” (Dejours, 1998, p. 42). El trabajo docente en los niveles inicial y primario no es la excepción. Como se interpreta a partir de los testimonios relevados, la *práctica profesional aprendida* no supone

un punto de llegada, sino un proceso en un tiempo siempre presente: es necesario rebuscárselas, inventar, agregar lo propio frente a la imprevisibilidad de la práctica.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How Young Teachers Experience their Professional Work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- Bedetti, M., Montano, A. y Visnivetski, M. (2023). La práctica profesional aprendida y por aprender. Mediadores anfibios en la formación de maestros/as. *Revista RAES*, XV(27), pp. 30-45. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1633>
- Davini, M. (1995). *La formación en la práctica docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano. Asociación Trabajo y Sociedad, Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (Conicet)*. Lumen Hvmnitas.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2009). *Diseño curricular para la Educación Superior. Niveles inicial y primario*. DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20y%20primaria.pdf>
- Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa*. Tomo 1: *Mompox y Loba*. Carlos Valencia Editores.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Lucarelli, E. (1998). *La didáctica de nivel superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la asignatura*. Ficha de cátedra. Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.
- Ministerio de Educación (2013). Resolución 1.526. Plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial (2009). Universidad Nacional del Sur.

- Ministerio de Educación (2013). Resolución 2.272. Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria (2009), Universidad Nacional del Sur.
- Montano, A., Yasbitzky, A. y Ledesma, B. (2020). *El sabor del encuentro. Aprendizaje de la práctica profesional desde las voces de las graduadas* [ponencia]. IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Universidad Nacional del Litoral.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
- Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco. Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (1993). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2004). Práctica reflexiva e implicación crítica. En P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (pp. 183-203). Graó.
- Resolución (CFE) (2018) 337. Anexo “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial”. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Marco-referencial-de-Capacidades-Profesionales-para-la-Formacion-Docente-Inicial.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Gedisa.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, (11), 163-187.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4899>

Recepción: 14/10/2024

Aceptación: 05/03/2025

Entrevista

José Antonio Castorina*

Diálogo con Martín Kohan Conocimiento, argumentación, debate, exigencia intelectual, cuestionamiento, duda: los desafíos constantes de la formación

Martín Kohan es escritor, analista de la cultura, docente de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde la Revista Análisis de las Prácticas, entendemos que las reflexiones que comparte asiduamente en el espacio público resultan relevantes para pensar el mundo de las prácticas educativas.

José Antonio Castorina (JAC): Muchas gracias, Martín, por esta entrevista que seguramente nos aportará muchas ideas para pensar las cuestiones que nos atañen como Universidad Pedagógica Nacional. Como hombre de la cultura, escritor y docente que sos, valoramos tus reflexiones, que contribuyen a pensar los problemas

que enfrenta el mundo educativo. En un momento en que se intenta cuestionar el sentido de la educación pública nos pareció fundamental contar con tu mirada. ¿Qué razones encontrás para que haya un deterioro tan importante en la representación social o en el imaginario colectivo sobre la actividad educativa?

* Profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE) e investigador principal del Conicet (jubilado con contrato *ad honorem*). Sus temas de investigación son el desarrollo de conocimientos sociales en niños, los problemas epistemológicos en teoría de las representaciones sociales, la psicología del desarrollo e investigación educativa y la didáctica profesional.

Martín Kohan (MK): Algo muy notorio y desolador. Y desconcertante en más de un sentido. Porque la educación en nuestro país muestra problemas, y somos los que pertenecemos al ámbito educativo los primeros interesados en revisar lo que haya que revisar, en corregir lo que haya que corregir, mejorar lo que haya que mejorar, porque efectivamente hay cuestiones que atender en ese sentido. Pero tu pregunta me parece que apunta a algo más de base y más preocupante. A lo largo de la historia argentina, y esto lo hemos comentado en otras conversaciones, si revisamos nuestro recorrido, encontramos que no son tantas las razones por las que podemos sentirnos legítimamente orgullosos de tal o cual cosa, por las que podamos decir “mirá esto qué bien salió, qué bien se hizo”. Y una de las cosas que indudablemente sí ameritan que nos sintamos orgullosos es la educación pública en la Argentina, con todos los problemas que es necesario considerar. Pero, realmente, la educación pública es uno de los pocos proyectos que uno puede valorar por su solidez, su eficacia y su calidad.

Estamos acostumbrados a sentirnos orgullosos de la educación en la Argentina, porque incluso lo que nos

aflige es considerado sobre el horizonte de un sistema educativo fuerte, bien construido y bien constituido, de manera que el estado de cosas de este tiempo parece más de coyuntura, más de contingencia. ¿Cómo pudimos haber derivado aunque sea coyunturalmente –que no sabemos qué tan coyunturalmente es– en este desprestigio de la educación pública que, por el contrario, suele ser y merece ser motivo de orgullo para nosotros? La ofensiva de desestimación e, incluso, por momentos, de denigración de esas prácticas es una de las señales más alarmantes de este tiempo. Y me parece que, además, va a contrapelo. Lo digo una vez más: se trata de una de las pocas líneas de desarrollo histórico de la Argentina que podemos recuperar y validar, incluso cuando la sometemos a revisión crítica. Creo que también se da en el contexto de una ofensiva de desprecio por las prácticas culturales en general. O sea, el contexto todavía un poquito más amplio aumenta el efecto de desolación, porque, cuando uno recorre ciertos nombres y ciertas referencias de la literatura argentina, hay motivo de orgullo; cuando uno recorre ciertos nombres y ciertas referencias del cine argentino, hay motivo de orgullo. Lo

mismo pasa con el teatro argentino. El modo en que se ha instalado el desprecio por esas prácticas es deprimente.

JAC: En alguna otra entrevista, hablabas de algo muy interesante que me parece que vale la pena ampliar. Te referías a una especie de coexistencia entre un cierto espíritu de respeto de la educación pública y, simultáneamente, de su denigración. Si no lo entendí mal, ponías como ejemplo que estabas dando una clase pública en la que había mucho interés y en la que incluso participaba la gente del barrio. Hasta que pasó una persona y gritó desde el auto: “vayan a laburar”.

MK: Esto ocurrió en el contexto de lucha en que nos encontramos y que es especialmente grave. Esta anécdota es muy reveladora: se trata de alguien que asiste a una escena del trabajo pedagógico y no la reconoce como trabajo. *Vayan a laburar*. Alguien llegó a darse vuelta y le contestó: “estamos laburando”. Diez, quince, veinte pupitres dispuestos en la calle y alguien, que en este caso era yo, dando clase. De los recursos con que podemos contar para manifestar nuestra protesta, encuentro una alternativa de participación política en las clases

públicas. Sí, me parece que hay algo constitutivo en nuestra práctica de la escena de clase como escena de trabajo. Y algo que me temo que también se ha desgastado y, al desgastarse, pareciera que tambalea todo. Podríamos hacer del saber un valor intrínseco, como tal, que puede surgir, me parece, de la recapitulación que cada haga de lo aprendido en el colegio secundario, por ejemplo. Muy probablemente hemos olvidado gran parte de lo que allí aprendimos acerca de los ríos europeos. Y tiendo a encontrarle una alternativa de elogio a eso que se aprendió y se olvidó, porque en ese ejercicio hay una valoración del saber en tanto que saber, para el que no había un cálculo de para qué. Aprendemos los ríos para saber, y después queda algo, algo se pierde, algo vuelve. Pero me parece que hay una condición previa que estaba bien fundada y no sé si hoy la atesoramos del mismo modo: la adquisición de un saber ya es buena de por sí, en principio es buena de por sí. Después abrimos el debate sobre qué saberes, qué programas, qué currícula, etc., pero hay una valoración intrínseca de la sola escena de adquisición de saberes.

JAC: En el debate actual del mundo educativo, sobre todo por las orientaciones

que provienen de los países del norte, se pone el centro de la enseñanza en las habilidades, en las llamadas *competencias* o en paquetes educativos. Es decir, que, en todo caso, el saber como tal es desdeñado, ya no es importante aprender contenidos para apropiarse de la cultura, que para nosotros es la finalidad de la escuela, sino obtener habilidades para luego transferirlas al campo laboral. Este es un punto crucial. Lo que decís es totalmente compatible con el debate actual de nuestro campo.

MK: La verdad es que si se desdibuja eso, si se debilita la apropiación de la cultura, se debilita casi el combustible de nuestras instituciones y de nuestras prácticas, el propósito mismo de las instituciones, entendido en el sentido más abarcativo. Después viene lo que cada uno de nosotros hace dentro de cada una de las aulas. Si no tenemos dicha apropiación como punto de partida, estamos bastante en el aire, con lo cual deja de ser sorprendente que tantas cosas estén funcionando mal; porque, si eso no está funcionando bien, no sorprende que después no funcionen bien tantas otras cosas que a mi criterio derivan de eso.

La idea de que una escuela es una fábrica de trabajadores me parece

reductiva, independientemente de que uno efectivamente ahí obtiene saberes que después van a ser pertinentes para sus salidas laborales.

Yo hoy soy profesor de literatura y, claro, cosas que vi en segundo año del secundario de literatura hoy forman parte de mi bagaje a la hora de trabajar en la docencia. Que esto deba existir no implica reducir mi actividad a esa dimensión, o sea, pensar que solamente lo que en el futuro vaya a convertirse en herramientas, en instrumentos, en rendimiento laboral merece formar parte de la adquisición de conocimientos de una persona.

A mí, por ejemplo, ya en el secundario me gustaba mucho leer. Hoy puedo decir que el estudiante de Letras ya estaba ahí, pero podría haber sido un físico al que le gustara mucho leer. No había manera de saberlo. *A priori*, podría haber sido un geógrafo al que le gustara mucho leer. No había manera de saberlo *a priori*. Al mismo tiempo, habiendo sabido *a posteriori* cómo ese lector se convirtió en lector profesional, que es lo que soy, también soy crítico literario y profesor de literatura; pero todo lo que estudié de física, de química y, sobre todo, lo que me olvidé, que es casi todo, lo considero parte de mi formación.

La idea de la curiosidad intelectual que yo pude tener por la literatura le debe mucho al incentivo y a la práctica concreta, a la vivencia concreta de la curiosidad intelectual que pudo surgir por el protón, que no es algo de mi campo de trabajo, o por los ríos de Europa, que no es algo que pueda formar parte de mi campo de trabajo. Haber atravesado la experiencia concreta de abrir el espectro de la curiosidad intelectual enriqueció mi condición de lector de literatura, e, insisto, no porque le vaya a encontrar aplicaciones prácticas, porque si no estaríamos entrapados dentro de la misma lógica instrumental, sino por la clase de relación que se constituye entre sujeto y saber.

Entonces, en la medida en que enseñamos estamos constituyendo subjetividades, estamos constituyendo un tipo de relación entre subjetividades y saberes. Y eso incluye los saberes que no van a servir para nada; no van a servir en el sentido del criterio pragmático de para qué me sirve saber ecuaciones de doble incógnita si soy profesor de literatura. Hablo de recuperar la práctica de atravesar distintos saberes y de haberme visto estimulado en campos, en áreas, en saberes que no eran, en principio, aquellos hacia los que yo estaba

inclinado. Ese ejercicio de exigencia intelectual por el que todos pasamos y esa apertura al estímulo de una indagación por fuera de los campos que uno, en principio, elige me enriquecen también como crítico literario o como profesor de literatura. Es decir, independientemente de lo que cada uno haga, es enriquecedor haber pasado por la experiencia de una curiosidad intelectual ampliada.

Me parece que eso ya constituye una relación entre sujeto y saber que, por lo pronto, nos quita la idea de que somos solamente máquinas de trabajo, animales de trabajo. Nos vemos reducidos a esa condición que supone un imaginario del trabajo que se expresa diciendo “agarrá la pala”. Nadie dice “andá a laburar, agarrá la tiza”, porque esto remite a una zona de trabajo donde el saber, la palabra, evidentemente, está desestimada. Incluso, en relación con lo que hablábamos antes del trabajo del profesor, quiero incluir una consideración básica, pero que hoy por hoy está bastante diluida: el tiempo del trabajo del docente no se reduce a dar clase. Porque cuando uno se encuentra diciendo lo mal pagado que está el trabajo docente, la pregunta que suele aparecer o que muchas veces aparece

inmediatamente es “¿y eso por cuántas horas?”, suponiendo que las horas de trabajo son solo las que estamos frente a la clase.

JAC: Claro, parece que ni la preparación de clase ni la formación son parte del trabajo.

MK: Exactamente. Esa escena de trabajo que probablemente transcurre en la mesa de un café donde yo he visto a la profesora de matemática horas corrigiendo exámenes; mientras en otra mesa yo preparo la clase de literatura. Preparación, corrección, formación, porque ¿dónde y cuándo se supone que aprendemos lo que enseñamos? ¿En qué tiempo y en qué lugar? Salvo que se suponga, pero sería una concepción precaria, que uno se formó durante cinco años, desde los 17 hasta los 22, y lo que hace el resto de su vida es solo impartir los saberes adquiridos en esos cinco años. Obviamente no es así.

JAC: En esa formación que enfatizás y que nos parece crucial en cualquier nivel de la enseñanza, ¿qué lugar le darías a las prácticas intersubjetivas de los docentes? Porque, normalmente, la palabra *formación* refiere a una tarea

personal, individual. La interacción social con otros colegas dentro de la profesión, ¿qué lugar juega en la formación?

MK: Para mí es una cuestión, porque es una de mis zonas más débiles, uno de mis límites personales. Ahí es donde creo que tengo mucho que corregir, porque sé que eso es muy importante. Efectivamente es una limitación mía y algo que tengo que revisar, que debo criticarme una y otra vez. Recién yo mismo me remití a la situación de estar solo en una mesa de café, preparando mi clase. Y sé que no es así: mi propia práctica contrarresta eso.

Tenemos reuniones de cada una de las cátedras, pero también son interesantes los cruces posibles a partir de lo que están dando los compañeros de otras materias, con quienes nos conocemos desde hace treinta años, porque fuimos compañeros cuando estudiábamos. Como nos conocemos, en principio, están dadas las condiciones para el intercambio, más allá de instrumentaciones institucionales sobre las que suelo tener más reservas. Creo que hay una parte de las prácticas que se dan en las reuniones, en el intercambio, en la discusión. Pero hay otra parte que es a solas, cuando nos sentamos a estudiar.

JAC: Hay un problema en el mundo educativo o algo que, al menos, está en discusión. ¿Qué lugar ocupa, desde el punto de vista pedagógico, la discusión con los estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones para que una discusión pueda funcionar, habida cuenta de que hay dentro y fuera de las aulas temas muy graves que no están en discusión o algunos creen ya terminados?

MK: ¿En qué estás pensando cuando decís “hay temas muy graves”?

JAC: En cuestiones que, desde la perspectiva nacional y popular, hemos creído clausuradas y que en realidad no lo están. Por ejemplo, en alguna entrevista alguien te preguntó si en Alemania la discusión sobre el holocausto está clausurada. Vos ahí resaltaste: una cosa es el hecho histórico de que el holocausto existió: eso no se discute, y otra cosa es el significado del holocausto en la historia de Alemania: eso no está clausurado. A eso me refiero con que no está clausurado.

MK: Por suerte, todavía estoy de acuerdo con eso que dije y lo puedo retomar. Porque hay una dimensión efectivamente del orden de la constatación.

Los campos están ahí, las cámaras de gas estaban ahí, los sobrevivientes dieron cuenta de lo que pasó. Eso se da por probado. Si eso se niega, no estamos en una discusión conceptual: sería algo del orden de la verdad o la mentira.

JAC: Sería el equivalente en nuestro país al negacionismo.

MK: Es que me niego a llamarlo negacionismo. Tengo una cierta postura con respecto a trasladar o no trasladar palabras, porque algunas palabras se pueden trasladar, y eso resulta muy iluminador, y otras tienen un sentido muy específico. Por ejemplo, entendiendo a lo que apuntás, lo que hace la actual vicepresidenta de la nación no es lo que hicieron quienes decían que los campos del nazismo no existieron, que son un invento. No es eso lo que hace. Lo que hace me parece deplorable.

JAC: No dice que no hubo, sino que estuvo bien.

MK: No dice que no hubo episodios de la ESMA, que no pasó nada, que solo se formaban marineros y ahí no hubo detenidos. No dice eso, no dice que no hubo vuelos de la muerte, que las

denuncias son falsas y que el arrepentido inventa. No dice eso, dice cosas espantosas que nos llaman a la reacción y a la discusión. Quiero decir, no estoy atenuando ni mejorando lo que dijo. Estoy distinguiendo lo que se llamó negacionismo en sentido estricto, que refería a quienes dijeron que no hubo campos de exterminio, que no hubo seis millones de judíos que murieron en los campos ni otros cuatro millones que también murieron allí. Negacionismo es eso. Entonces, puede ser problemático trasladar la palabra, en el sentido de suponer que lo que están haciendo es negar lo que pasó. Así, damos mal la discusión. De hecho, la estábamos dando mal, porque lo que estaban haciendo y lo que están haciendo no es negar lo que pasó; es otra cosa, eventualmente más oscura, pero es otra cosa. Me dedico a la literatura, así que entenderán que tenga celo con las palabras...

JAC: Te agrego que no es solo un problema de la literatura o de la política. También se da en el caso de las ciencias sociales: el uso de términos que se transfieren de un campo al otro con una total irresponsabilidad y de una manera sumamente discutible.

El término *resiliencia*, por ejemplo, se toma de la biología y se usa así nomás en el campo de las ciencias sociales. Hoy eso es muy discutible.

MK: Estamos de acuerdo. Yo, por ejemplo, *gaseado* no lo usaría para nombrar al policía autoritario y prepotente que les tiró gas a las personas. Es un espanto, es repudiable, es abominable, hay que denunciarlo. Pero “gasear” a alguien es otra cosa. Claro, el policía autoritario, prepotente, que le tira gas lacrimógeno en la cara a una nena tiene nuestro repudio absoluto. Y les digo “vamos a protestar”, nos levantamos ya mismo, me sumo a esa protesta y me sumo a esa lucha. Estoy hablando de las palabras. Entonces, volviendo a la cuestión de la discusión con los estudiantes. A mí me gusta mucho discutir, pero no se trata de ganar la discusión y que quede clausurada. Esa es una fantasía. En una discusión, en un debate, en esa pulseada de argumentos, puede ser que el argumento de alguien prevalezca y luego prevalece el de otro y alguien entra en otro momento y, desde otro lado, plantea otra cosa... No comparto la idea de que un campo de discusión esté cerrado definitivamente. Podrá ser la fantasía del que discute, pero no es así.

JAC: ¿Y cómo hacés jugar en tu proceso de enseñanza este no cierre definitivo?

MK: Mira, te diría al revés. Yo aprendí esto en la enseñanza. Cuando yo co-tejo hoy cómo discutía cuando no era profesor, me doy cuenta de que le debo todo a la docencia, a las escenas de la enseñanza. O sea, para mí es al revés. No es que esta idea de cómo se reabre una discusión, de si se clausura o no se clausura la tengo que llevar a la enseñanza; la tomé de la enseñanza.

JAC: Pero que la hayas tomado de la enseñanza no significa que no tengas un modo peculiar de ponerla en juego. En el acto tuyo de enseñar, en el devenir de tu proceso como profesor, habrás cambiado tu mirada de la discusión.

MK: Digamos que uno con los estudiantes no discute como con un amigo o un vicepresidente. Como uno ocupa el lugar que ocupa, no solo con relación al lugar del poder en tanto que profesor, está ahí para enseñar y para que los estudiantes aprendan en la dinámica que podemos desarrollar. Con los estudiantes no se trata de sacar el ancho de espada para ganar una discusión, sino de guardárselo. Sacar el ancho de espada

es contraproducente desde el punto de vista pedagógico, porque cierra la discusión. Y tal vez la cierra demasiado pronto, porque hay que darle más espacio, dejar que se desarrolle un poco más...

JAC: Claro, ahí está el punto.

MK: Supongamos que estamos ante una situación que no es de discrepancias de ideas, sino que hay un error conceptual en lo que el estudiante está diciendo, que en el interior de su argumentación se aloja un error conceptual, una categoría mal usada. En una discusión mano a mano, en un café, en un programa de tele, en una mesa redonda, ese error es tu ancho de espada o es el cuatro de bastos del otro. Con un estudiante no tenés que hacer eso. No solo por no usar el lugar de poder, sino porque estarías cometiendo un severo error desde el punto de vista de la dinámica de enseñanza y aprendizaje. El estudiante tiene que desplegar lo que está desarrollando, incluso para los demás estudiantes que participan y están siguiendo lo que el estudiante está planteando. Si uno logra que sea el propio estudiante, la propia estudiante que detecte dónde está el error... Pero hay que darle lugar al desarrollo: si uno

lo desaloja inmediatamente como error o lo convierte en una escena en la que se enfatiza que el otro se equivocó y vos tenés razón, ganaste una discusión donde no había que ganarla. Esa fue una de las primeras cosas con las que me encontré de muy chico, cuando empecé a dar clase: no había que ganar la discusión, el género no era *discusión a ganar*, estábamos en otro género discursivo que tiene elementos de debate, pero el género no es discusión.

JAC: O sea que hablarías de una especie de marco o de lógica de la discusión, de estructuración de la discusión, específica del aula, ligada al aprendizaje.

MK: Exacto. Un aula es distinta a otras escenas. La discusión sí es muy favorable y hago todo lo posible para que se genere. Después el asunto es cómo la recorre uno como docente o cómo acompañar su desarrollo en el aula. Insisto, cerrarla antes de tiempo es un error para la enseñanza y el aprendizaje, que es de lo que estamos hablando. La discusión es una de las variantes del género, del diálogo, de la interacción.

JAC: Claro, no toda interacción es una discusión, obviamente.

MK: No, exactamente. Alguien puede disentir, no por desacuerdo con ese punto, sino para aportar: yo este asunto no lo encararía así, sino de tal modo. No está discutiendo ese enfoque, está aportando otro que le resulta más pertinente o más iluminador. Y después otros no discuten, sino que agregan elementos. Me parece que potenciar y propiciar una dinámica de interacción en la clase es decisivo. Sin esto no funciona casi nada. Y se trata solamente del que cuestiona o discute, porque a veces pudo haber habido una sobrevaloración de la discusión, pudo haberse dado preponderancia al género discusión en las formas del intercambio. Yo doy esto y ahora viene el debate, como en el cine, como en el bar.

JAC: Como si no hubiera transmisión de saber en ningún momento, como si la clase fuera una discusión y nada más. Para nosotros, la clase es una discusión a propósito de la apropiación del saber.

MK: Lo comparo con el formato cine-debate, donde discutís al final. Desacuerdo con ese formato para la clase. Si hablamos de interacción dialógica, no podemos pensar en una clase en la que las preguntas quedan para el

final, porque la clase en sí va a ser un monólogo y después vamos a incorporar otras voces. A mi criterio, las voces tienen que tener lugar cuando surgen. Si la clase es de 7 a 9 hs y a alguien le surge una duda a las 7.15 hs, ¿de qué le sirve que se la aclares a las 8.50 hs? Arrastró la duda la clase entera. O si alguien tiene una idea muy buena porque sabe algo que uno no sabe, o porque se acordó de algo de lo que uno no, asoció con algo por lo que sea... Tiene un aporte y no le damos lugar, estamos desalojando ese aporte de la clase. Para que algo sea un aporte, tiene que entrar en el momento en que surge a partir de lo que uno está diciendo, de lo que motivó esa referencia. Entonces, se incorpora a la clase y la enriquece. Por eso es tan lindo dar clase, porque no debe haber una sola vez en que uno da solamente lo que tenía preparado dar. Todos sabemos que nos preparamos para hablar dos horas, pero siempre va a sobrar material –por suerte–, porque la clase se abrió a cosas no previstas y se enriqueció con lo que los estudiantes aportaron.

Minuto diez de la clase: alguien levanta la mano y dice una idea genial, un aporte brillante que uno celebra y agrega a lo que se está exponiendo.

Por eso es tan estimulante dar clase, porque uno está pensando en escena, repiensa lo que preparó a partir de ese aporte de la o el estudiante. El riesgo es inhibir a los que no tienen una idea brillante o simplemente no entendieron algo. Que esa persona que no entendió algo lo pueda plantear, que no se sienta desalentada. La pregunta del que no entendió suele abrir perspectivas, enriquece la clase. Entonces, gracias al que no entendió, se puede profundizar algo para todos. Hace poco lo mencioné en una reunión de pedagogos. Alguien levantó la mano y dijo “no entendí esto último que explicaste”. Entonces, hay que buscar otra manera y, en esa búsqueda, en ese merodeo, uno también piensa cosas nuevas. Por eso reivindico enfáticamente: las dudas que se plantean en clase también son aportes al conocimiento.

JAC: Sé la significación relevante que le das a la argumentación en un debate: el modo en que se van produciendo los argumentos da legitimidad al conocimiento que se va elaborando. Ahora bien, ¿cómo se plantea hoy en la sociedad en general, pero, en particular, en el campo educativo lo contraargumental que es la posverdad o lo

que justamente no se sostiene por argumentos, sino por creencias inmediatas? Nos preocupa mucho su incidencia y sus consecuencias para la propia actividad educativa.

MK: Si se instalara por completo, casi que lo que hacemos pierde razón de ser, porque ninguno de los conceptos que hemos invocado en esta conversación como valiosos seguirían siéndolo si se instala esa formulación. *Curiosidad, conocimiento, argumentación, fundamentación, inquietud, duda*, todo eso deja de importar. Porque incluso si tomamos la idea de *creencia* pensándola desde la tradición de Nietzsche, por ejemplo, tiene que haber un efecto de verdad para que haya creencia. Por lo pronto y muy rápidamente, si se instalara la posverdad, los nazis habrían salido airoso de Núremberg. Núremberg existió porque el criterio de que la verdad importa y que importa contrarrestar las mentiras con verdades tiene sentido. Una cosa es mentir para que el otro crea: el efecto de verdad para hacer creer. Eso ya existía desde antes. No es posverdad. Hacer pasar la mentira por verdad para hacerle creer a alguien algo que es mentira, eso ya existía. Ahora estamos en otro plano: ya no importa si algo es verdad

o mentira, por lo tanto, la adhesión o no adhesión ni siquiera correspondería a la creencia en el sentido genuino de la palabra. Hay una determinación a creer: como yo odio a esta fuerza política, todo lo que me digan en contra de ella lo voy a creer, porque ya tengo decidido creerlo. El engaño todavía corresponde al paradigma de la verdad y la mentira. Cuando triunfa la mentira, ha habido un engaño. Pero, cuando alguien va a dar por válido todo lo que le digan en contra de tal porque ya lo tiene decidido previamente y porque le permite ejercer su práctica de denostar, de defenestrar, de descargar rencor, ni siquiera estamos en el orden de la creencia.

JAC: Hay dos aspectos sobre los que me interesa saber tu opinión. En realidad, te hago una doble pregunta. Una es si ves que, en algún sentido, hay condiciones que posibilitan que la posverdad se instale en nuestra sociedad y, desde el punto de vista de lo que nos toca a nosotros, en el mundo educativo. ¿Pensás que el modo de funcionamiento del dispositivo escolar de alguna manera no facilita la actividad argumentativa, que es el antídoto a la posverdad? Por otro lado, ¿ves que el malestar social,

muy agudo en este momento por las razones que conocemos, es también, en un cierto sentido, una condición para que se instale la posverdad?

MK: Sin dudas, hay condiciones de malestar social y también una transformación tecnológica que sabemos que se viene produciendo en las formas de comunicación y circulación de los discursos, de los textos, de las narraciones. La transformación es acelerada, muy intensa, tiene muchísimos aspectos ventajosos y otros que claramente no lo son. Entonces, existen condiciones sociales de malestar, en las que amplios sectores de la población durante mucho tiempo se han visto y se siguen viendo descuidados y desconsiderados. Tomemos el caso de la pandemia. ¿Qué clase de discursos acompañaron ese momento? Una cosa es tomar las medidas que hubo que tomar: no soy sanitarista, no estoy capacitado para considerarlas. Pero sí soy analista de discurso y puedo hablar de los discursos que acompañaron esas medidas. Algunos fueron fuertemente desafortunados, porque, en un período de malestar agudo, se desestimó ese malestar, se lo hostigó. Ocurrió y hay mucho por revisar y por autocriticar al respecto. A

la vez, sí estoy convencido, porque soy docente, de que el espacio educativo es privilegiado para contrarrestar esos dispositivos, porque su lógica intrínseca es opuesta.

En la posverdad, no importa si algo es verdad o no es verdad –insisto que esta es la diferencia respecto de mentir o no mentir, que ya existía. Este es un desplazamiento más bien cínico, donde ya no importa si algo es o no verdad y las creencias están tomadas desde antes; pase lo que pase y diga lo que se diga, ya tengo decidido que voy a bancar lo propio, sea lo que sea, y que voy a hostigar lo ajeno. Además, dicotómicamente, lo propio es solo una cosa y lo ajeno es solo una cosa. Con lo cual, en lugar de un espacio de posiciones y perspectivas diversas, donde puede haber distintas formas de desacuerdo, aparece un *acá* donde todo está bien y un *allá* donde todo va a ser hostigado, digan lo que digan y pase lo que pase.

JAC: Vuelvo a la escuela secundaria, a los adolescentes actuales. Estamos diciendo que el antídoto principal para la posverdad es la argumentación. ¿Cómo interpretás la actual situación del vínculo docente-alumno en la escuela media argentina? Pareciera que hay

una crisis que frena la posibilidad de generalizar ambientes de discusión, de argumentación, de curiosidad, como decís vos, y que hay una especie de resistencia y cierre, lo cual es muy serio. Además está la cuestión social respecto de la escuela, ¿no?

MK: Yo no doy clase en escuela media desde hace años, pero sí, como dijeron ustedes, formo a quienes van a dar clase ahí y periódicamente tengo ocasión de visitar escuelas secundarias. Claro que no es lo mismo, porque, cuando estoy ahí, soy el que fue de visita; no soy el docente y no tengo la dinámica del curso. Ahí soy el escritor cuya novela estamos leyendo y vino de visita. No tengo una práctica cotidiana de docente secundario, por eso pongo un límite a lo que voy a decir. Pero sí hablo con docentes y, a partir de ahí, diría en principio dos cosas muy generales. Una, acerca de eso que se llama teléfono y que no es un teléfono; contiene un teléfono, pero no es solamente un teléfono; es varias cosas. Es también un televisor portátil y, de hecho, los estudiantes, en general, y todo el mundo, lo utilizan mucho más como televisor que como teléfono. O sea, es poco lo que hacen de llamar a alguien y ponerse a

conversar y mucho de mirar imágenes. La idea de que los estudiantes prendan el televisor y se pongan a mirarlo en clase a mí no me parece buena. Es más, me sorprende que sea aceptada, que esté naturalizada. Hay como un corrimiento terminológico, una distorsión al llamarle *teléfono* –que es una herramienta de comunicación– a algo que es un televisor, porque transmite imágenes visuales a distancia. No, no tienen que estar mirando la televisión, no pueden mirar televisión mientras el docente da clases. Si se aburren, que hagan lo que hemos hecho todos cuando nos aburríamos en clase: divagar, flotar, poner cara... Porque, finalmente, si en alguna clase por abajo del pupitre pellizcábamos el gráfico y leíamos un cachito, estábamos en falta y lo sabíamos. La institución no avalaba eso que estábamos haciendo. No concibo que las instituciones educativas avalen que los estudiantes miren la tele mientras el docente da clase. Los profesores no permitirían que un alumno saque el Olé en papel en clase, pero lo permite en el dispositivo. ¿Por qué? Recién ahora docentes e instituciones están reaccionando frente a este estado de cosas.

Ese es el punto uno. Punto dos. Creo que hay una cierta precipitación a abrir

el debate, damos seis minutos de Freud y abrimos el debate. Bueno, no, falta para debatir, nos falta conocimiento. Veo una cierta precipitación a que cada uno elabore su propia perspectiva, sus propias críticas, que está muy bien. Me pregunto si por momentos no nos hemos precipitado y, para dar una discusión sobre ciertas materias, no habría que conocer bastante bien la materia primero y darle un tiempo a ver qué dice esa teoría. Yo doy teoría literaria, damos tal enfoque teórico que ha recibido tales y cuales críticas y falla acá, acá y acá. Primero, exponés cómo funciona, cuáles son sus fundamentos, cuál es la argumentación que lo sostiene; entendés su lógica, a qué apunta, qué se propone y qué plantea. Cuando eso está claro, podés abrir la discusión. Desplegar un análisis crítico no es lo mismo que opinar.

En un espacio de enseñanza y aprendizaje, los debates tienen que transcurrir en términos de análisis crítico, que no es lo mismo que opinión, en el sentido de que la opinión es algo más subjetivo o más personal, si se quiere, más intuitivo y más de reacción. Me parece que lo que hay que promover son elaboraciones. El famoso pensamiento crítico del que tanto se

habla no es leer tres páginas y criticar. Me parece que se subestimó o se pudo haber subestimado.

JAC: ¿Estas serían las únicas razones de por qué los estudiantes no se implican en las escuelas?

MK: Quiero redondear una cosita de lo anterior y algo específicamente sobre eso que preguntás. La adquisición de las destrezas de la argumentación me parece que no proviene de una sola cosa. Haría hincapié en no pasar rápidamente a la elaboración de los argumentos propios. No digo que no se haga, pero no debe hacerse demasiado rápido. Antes de pensar qué pienso yo de Hegel, mejor entender qué piensa Hegel, ¿no? Y después claro que hay que ver qué piensa uno de lo que pensó Hegel. Pero si lo que piensa uno llega demasiado rápido, no le hemos dado suficiente espacio al conocimiento. Eso no quiere decir que después la recepción sea pasiva. El modo de adquirir la destreza en la argumentación es el estudio detenido de la argumentación de los que han argumentado muy bien. Acá están los textos: vamos a estudiar qué dicen, cómo lo argumentan, cómo lo sostienen, si lo demuestran, si no lo

demuestran. A veces no es algo del orden de la demostración; a veces hay otro orden de validación de la postura que se asume.

JAC: Ahí hay otro problema del campo educativo que hoy es crucial. No existe una habilidad argumental en sí misma; se argumenta mientras estudiás a alguien y analizás como plantea e intenta resolver los problemas de su campo. No hay una habilidad que tenés que cultivar como una planta. Sin embargo, en muchos ámbitos del campo educativo se sostiene eso: la argumentación en sí misma y no a propósito de un contenido específico.

MK: Hay grandes escritores, grandes ensayistas, que han argumentado muy bien, y no todos del mismo modo. Hay ensayistas más positivistas, hay ensayistas más metodológicos, hay ensayistas más del orden de la estrategia retórica. ¿Cómo lo hace cada uno? ¿Cómo argumenta Borges cuando argumenta, si llamamos a eso *argumentar*? ¿Y Martínez Estrada qué hace? ¿Y Mallea qué hace? Esto en el campo de los escritores argentinos. Pero podemos ir a donde se nos ocurra y en cada caso ver estrategias de argumentación

y aprenderlas. Y eso es formativo para las propias destrezas de argumentación a las que se llegará también una y otra vez. Pero el problema es llegar demasiado rápido: “ah bueno, te digo lo que pienso yo”.

Las estrategias de argumentación las obtenemos leyendo y viendo cómo lo hacen los autores, de manera similar a cómo adquirimos estrategias narrativas: leyendo narradores y viendo cómo lo hacen. Y los cineastas ven cine y se preguntan cómo lo hacen... Y viendo qué hace cada uno, porque no hacen todos lo mismo y todos pueden ser brillantes.

De lo último que planteaste: ¿por qué no se implican los estudiantes secundarios? Yo diría que hay que preguntárselo a ellos. Hay que hablar con los estudiantes y preguntarles qué les pasa, qué no les pasa, por qué les pasa lo que les pasa. Y digo esto para no tomar la palabra arbitrariamente y hablar *en nombre de*, si los tenemos en el aula o fuera del aula. Así como me han invitado generosamente a mí, inviten a estudiantes y pregúntenles qué les pasa.

JAC: Muy importante esto que decís. ¿Por qué sigue siendo el docente el que tiene que saber por qué? El asunto

es que el actor es el pibe y él tiene que dar razones.

MK: Eso tampoco implica supeditarse, ni subordinarse. Porque también es una tendencia la precipitación institucional por la satisfacción garantizada del estudiante, que a menudo reclama o protesta porque se aburre, como si la función educativa fuese entretener. Claro que si una clase es amena es mejor, es mejor como estrategia pedagógica y hay que ver si siempre es lo mejor. Cuando digo que contesten los estudiantes es para no hablar por otro. Una vez que hablen se les puede contestar también, se les puede replicar y cuestionar y avanzar. Porque sí creo que todos hemos participado un poco de una cierta devaluación del saber en distintos grados o formas, de una cierta devaluación del esfuerzo intelectual. Hay una parte de la satisfacción de la lectura, por ejemplo, que no proviene de una inmediatez del placer en el sentido del entretenimiento. Hay textos que nos cuestan y, probablemente, no sean del orden del entretenimiento –hasta podría ser, incluso, lo contrario. Hay textos que nos exigen un esfuerzo intelectual alto y es un modo de la satisfacción. Es un modo del placer que cuesta,

que no es del orden de la satisfacción inmediata, en el sentido de que algo nos gusta y ya, de que algo nos entretiene y ya. No estoy desestimando el placer inmediato, pero hoy la mediación del esfuerzo intelectual se ha tendido a diluir en otra forma de precipitación, que es que estén rápidamente contentos los estudiantes. Por eso digo: darles la palabra para discutir, llegado el caso. Pero para poder discutir hay que escuchar. Digo, no es ver qué nos quieren decir y obedecer. ¿Y obedecer por qué? Porque me parece que así cristalizó la idea de darles textos que les gusten a la hora de elegir qué les damos a leer. La idea de darles a leer algo porque les gusta me parece que plantea al menos algunos problemas. No estoy diciendo que nunca haya que hacerlo, pero hay una tendencia a ratificar lo dado en lugar de incidir sobre la situación. No, no nos desentendemos de lo que les gusta, porque trabajamos con lo que son, con lo que traen y con lo que saben. Pero una cosa es tomarlo en cuenta, porque no habría manera de que haya enseñanza y aprendizaje sin tomarlo en cuenta... No tomarlo en cuenta sería muy cuestionable, pero otra cosa es atenerse a eso. Tener en cuenta su manera de leer en relación con sus hábitos,

con nuevas tecnologías, nuevos dispositivos es indispensable; atenerse a eso no es indispensable. Una parte de la formación tiene que ver con formar un gusto que todavía no tienen. Si nos atenemos, ratificamos lo que les gusta, engañosamente habremos obtenido logros educativos, porque se fueron recontentos y leyeron todo lo que había para leer, pero no les hemos aportado ni medio metro de enriquecimiento respecto de lo que ya sabían o ya sabían leer. Ampliar sus aptitudes, sus destrezas, las competencias de lectura; darles herramientas de lectura que no tenían. El caso clásico: damos o no damos Borges. Es muy difícil, les cuesta. A veces, incluso los profesores dicen que no pueden. No creo que nadie no pueda. Una cosa es que no pueda en marzo y otra cosa es que no pueda en diciembre, cuando el curso terminó. Y si en diciembre no puede, como docente habrá de preguntarse por qué. La semana que viene tengo que dar Adorno en la facultad. Es difícil, me encanta y lo sigo estudiando. Les doy a leer el texto. Vienen a clase, les pregunto “¿entendieron?”. “No”, me dicen. Mejor, porque eso me abre una fuente de trabajo. Este es el desafío para un docente. ¿Cómo no vamos a dar un texto porque es difícil o

porque cuesta, si es eso lo que justifica nuestra tarea?

Claro que Borges es difícil de dar. ¿Entonces, dónde, si no en la escuela, vamos a trabajarlo? ¿Con quién, si no con el docente? Y me parece que cierta tendencia a que estén rápidamente satisfechos se complementa con que se constituyan rápidamente en debatientes. Debatir como punto de llegada, sí. Pero a veces el punto de llegada está demasiado cerca del punto de partida.

JAC: El gobierno actual, al referirse al trabajo docente, habla de adoctrinamiento, tanto en el campo universitario como fuera de este. ¿Por qué y cómo hay que cuestionar la idea de adoctrinamiento?

MK: Avanzan con la idea de la denigración de la educación, como avanzaron con la denigración del cine, de la música, de la literatura, del teatro, de la actuación. Denigran, denigran, denigran, denigran... Todo lo que no sea iniciativa empresarial les parece algo deleznable. Por eso, no pueden concebir nada que no admita haberse traducido a la lógica empresarial. Entonces, solo pueden registrar como cine valioso al que rinde plata.

JAC: O pueden registrar como investigación valiosa la que se publica en el libro que vende el mercado.

MK: Exactamente. Si no rinde plata, no entienden que puede haber otro criterio de valor y otra forma de legitimidad y de necesidad social. Buena parte del mejor cine, del más apreciable, del que más nos enriquece, no es el que da más plata. Por eso no pueden entender una pasión por el fútbol que no pase por el formato empresarial. Lo tienen que traducir a empresa. Si no, no ven que eso pueda funcionar; si no hay empresas haciendo negocios y ganando plata al mismo tiempo. Claro que no desestimamos la variable económica. Pero, en realidad, hay una especie de doble movimiento: devaluar, denigrar, despreciar y después desfinanciar. Estamos en el torniquete de estos dos movimientos: la desestimación, la defenestración, y después el desfinanciamiento, que es complementario. El cine de Leonardo Favio no funciona en esos términos; la literatura de Borges tampoco. Pero no tienen ningún problema en despreciar todo eso. Incluso algunos gobiernos bastante toscos y brutales conservaban el pudor de no pasar por brutos y armaban una fachada para no

pasar vergüenza. Esa vergüenza se está perdiendo, se dan por brutos explícitamente. He llegado a ver en las redes expresiones despectivas, por ejemplo, hacia Martha Argerich, cuando relató que gracias a la beca que obtuvo pudo empezar. Hemos perdido la idea de la valoración intrínseca del saber.

JAC: Pero ahí hay un problema interesante. Nosotros somos profesores. Tenemos posiciones, puntos de vista. ¿Cómo sería la manera de asumir un punto de vista en el campo de la enseñanza- aprendizaje que no sea equivalente al adoctrinamiento?

MK: Para que haya adoctrinamiento tiene que haber doctrina. Tiene que haber dogma. Se tienen que reducir, cristalizar, fosilizar los saberes y transferirlos como tales. No hay adoctrinamiento posible si el saber no está previamente enquistado en la condición de doctrina o de dogma. Cuando alguien repite los mismos cinco ítems de siempre de un modelo económico de una escuela determinada, y los repite una y otra vez y se para en una tarima como candidato y dice eso y asume la presidencia en marzo y dice eso y tiene que explicar el presupuesto del año

que viene y otra vez dice eso, eso es un dogma. Ese es un ejemplo, entre otros posibles, de cómo un saber se momifica en dogma, se vuelve rígido, no se cuestiona, no se piensa, no se repiensa, se da automáticamente por autovalidado y se machaca una y otra vez, diga el otro lo que diga; y al otro no se le contesta sino agrediendo, desestimando, insultando, o sea, anulándolo.

La relación que los docentes tenemos con nuestros saberes no es esa; no es esa la manera en que desplegamos conocimientos y los transmitimos; no los transmitimos como dogmas. Enseñamos cómo funcionan, cuál es la fundamentación que tienen; no los damos por automáticamente verdaderos. Y como, además, no enseñamos una sola cosa, después vamos a enseñar probablemente una perspectiva distinta a la anterior. Porque, si yo después de dar Adorno doy Sartre, lo que aparece como un saber constituido en la perspectiva teórica de Adorno falla si uno lo piensa desde Sartre y viceversa. Si uno toma la concepción de Sartre sobre los intelectuales, la plantea y la despliega; si después da Adorno, esa postura ya está revisada y cuestionada; y si después da la concepción de los intelectuales de Foucault, también va a estar

cuestionada la perspectiva de intelectual de Sartre.

Damos saberes y explicamos cómo funcionan, en qué se sostienen, cuáles son sus fundamentos, cuáles son las argumentaciones que los validan y también dónde fallan. Y otros, con otros argumentos, con otras fundamentaciones, cuestionaron y discutieron e hicieron trastabillar esas teorías o esos otros saberes, esas otras miradas. Cuando enseñamos, hacemos todo eso y además tomamos posición. Y la posición que tomamos no está impuesta. Cuando un docente dogmática y prepotentemente exige que se reproduzca lo que él piensa, los estudiantes repiten lo que el profesor quiere, pero ahí nadie enseñó ni nadie aprendió. Repite para ser aprobado y se saca el problema de encima, recurso perfectamente válido, a mi criterio, frente al docente autoritario. El problema no es que hubo adoctrinamiento: no hubo ni siquiera eso. Para enseñar un saber hay que enseñar también dónde falla, cómo falla. Y a menudo vemos la falla solamente desde otros saberes, como el ejemplo que puse recién. La escena educativa transcurre más en esta interacción abierta con los textos, donde uno como profesor plantea su posición y los estudiantes plantean las suyas.

Comentario bibliográfico

Mariela Helman*

Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional

María Beatriz Greco y Ana Campelo



Rosario

HomoSapiens Ediciones

ISBN: 978-987-771-231-5

1ª edición, 2024

Formato: 22 cm x 15 cm / 146 pp.

En el libro *Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional*, las autoras nos ofrecen claves para mirar la cotidianeidad escolar actual desde una perspectiva de derechos; claves que se convierten en herramientas valiosas para interpelar y –a partir de ese movimiento de pensamiento– interpelarnos a propósito de las situaciones que acontecen en el día a día de las escuelas. Las autoras proponen una invitación a releer nuestros propios marcos referenciales para el abordaje de la conflictividad, pero sobre todo “a mirar las prácticas, a abrirlas a la corresponsabilidad con otras y otros, a la creación de

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y docente de nivel primario (Mariano Acosta). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de la UNIFE, en la carrera de Psicopedagogía. Trabaja en formación docente temáticas vinculadas a la convivencia escolar y, desde hace muchos años, en distintos programas socioeducativos destinados al fortalecimiento de las trayectorias escolares de estudiantes de nivel primario.

dispositivos específicos que hagan lugar, reinventando espacios y tiempos, tareas y encuentros” (Greco y Campelo, 2024, p. 137).

Una premisa relevante que se sostiene a lo largo de todo el libro es que esta tarea, la de “hacer escuela” –y no cualquier escuela, sino una que se habilita a formular interrogantes–, no es una tarea individual, aunque cada uno de los sujetos esté comprometido en ella, sino que se teje de a varios, entre varios, con otros con quienes conformamos comunidad que anda y se piensa a sí misma.

El libro se organiza en dos partes en las que se van intercalando elementos descriptivos y analíticos. En la primera, compuesta por tres capítulos, se invita a los lectores a reflexionar sobre las condiciones epocales que interactúan y generan un aumento –preocupante, en voz de las autoras– de la conflictividad en las instituciones educativas. Se despliegan las notas centrales del mentado “bullying”, contextualizando su aparición y su presencia, primero en los medios de comunicación y luego en las escuelas y en la sociedad. También se describen las características de los vínculos que se propician en los entornos digitales, a las que se considera un elemento relevante para entender el incremento de la conflictividad y el impacto de la pandemia, como otro ingrediente no menor para comprender de qué distintas formas el otro fue concibiéndose como peligroso.

En la segunda parte, también organizada en tres capítulos, los aportes se orientan hacia la dimensión institucional de las intervenciones, que son entendidas como un actuar político que se propone abrir posibilidades de transformaciones colectivas en las escuelas. Desde esta perspectiva, la conflictividad es pensada como motor de cambio y oportunidad de crecimiento. En este sentido, se analiza el lugar de la demanda y la construcción de problemas para generar líneas de acción que inscriben a docentes, estudiantes y familias en proyectos comunes.

Otro rasgo que recorre todo el libro es la presencia de interrogantes que, aunque suelen aparecer a modo de cierre de distintos capítulos, abren la posibilidad de diálogos potentes en las escuelas, a partir del análisis de las prácticas y los conflictos reales que las atraviesan: “¿Qué rasgos de la subjetividad de estos tiempos, del modo en que nos vinculamos unos con otros, actúan como terreno fértil o caldo de cultivo para la escalada de la conflictividad en las escuelas?” (Campelo, 2024a, p. 16); “¿Cómo incide en la subjetividad y en el lazo la posibilidad de establecer

relaciones donde los cuerpos no están presentes ni interactúan en un mismo espacio físico?” (Campelo, 2024a, p. 54); “¿Cómo resignificar en la escuela la lógica del cuidado?” (Campelo, 2024a, p. 63); “¿De qué modo intervenir institucionalmente para generar condiciones democratizadoras de los vínculos en las escuelas?” (Greco, 2024, p. 80); “¿Cuáles intervenciones pedagógicas, psicológicas e institucionales promueven un pasaje de los sujetos a las instituciones, de la preocupación por transformar esencias subjetivas de los individuos a la preocupación por generar condiciones institucionales habilitantes para cada sujeto?” (Greco, 2024, p. 109); “¿Qué puede hacer la escuela en una sociedad donde la conflictividad tiende al extremo?” (Greco, 2024, p. 142).

Como plantea Daniel Lemme en su prólogo, el libro enfatiza la importancia de aprender a interrogar. Dice, entonces, se interroga para entender, para explicar y para construir otros posibles. Interrogar lo obvio, dirán las autoras, como primer paso de las intervenciones, para salir de lo naturalizado e invisibilizado.

Ya en 2007, en su libro *La educación política*, Siede sostenía que, para generar una escuela inclusiva, “el desafío abierto es *incluir a todos* y, al mismo tiempo, *reconocer a cada uno*” (Siede, 2007, p. 92). Podemos afirmar que ese desafío sigue vigente y, es más, se profundiza como tal al calor de los tiempos que corren. Las autoras señalan que asistimos a una “escalada de conflictos” y, más enfáticamente, en otro trabajo también reciente, Campelo (2024b) advierte que “el término *escalada*, propio de la literatura sobre resolución de conflictos, resulta insuficiente para describir lo que sucede; tal vez más preciso sería referirnos a ‘disparada’” (s/n).

En este sentido, tomando problemáticas actuales que demandan la construcción de respuestas político-pedagógicas, el libro realiza aportes significativos. Destacamos, entre otros, la contextualización del modo en que se instaló en la agenda mediática un tema de vieja data –los conflictos propios de la convivencia, en general, y de la convivencia escolar, en particular– que dio lugar a nuevas construcciones discursivas en torno al *bullying*, que, paradójicamente, suponen un retorno del paradigma punitivista. Como lo explica elocuentemente Campelo, estas construcciones discursivas hegemónicas generan efectos en las representaciones que tenemos sobre los otros y en el lazo. La autora arriesga algunas hipótesis al respecto: son discursos que promueven la representación del otro como enemigo y, en este

sentido, rechazan la subjetividad y el lazo. “Un circuito que se alimenta y reproduce a sí mismo [...] cuando el otro es una amenaza, no hay convivencia posible: es él o yo” (Campelo, 2024a, p. 32). Paralelamente, colocan a la autoridad pedagógica bajo sospecha en un contexto en el que han declinado las formas tradicionales de ejercicio de autoridad, pero se obtura el surgimiento de nuevas formas. De esta manera, es un discurso que erosiona la autoridad: “desde la percepción del otro como peligro, la única opción es excluirlo, expulsarlo en términos más afines al sistema educativo. Toda intervención que no responda a esa lógica va a ser rechazada, leída como que ‘la escuela y sus docentes no hacen nada’” (Campelo, 2024a, p. 33).

Otro de los aportes relevantes lo constituye el entramado que caracteriza las intervenciones institucionales necesarias para desnaturalizar las prácticas y delinear otras posibles. La apuesta se orienta a horizontalizar la toma de decisiones y ampliar la participación democrática en las escuelas. Según Greco (2024), la intervención así entendida, se define “por su potencial para generar transformación en los sentidos y modos de organización escolar, sus espacios, tiempos, posiciones, formas de realizar tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de asunción de responsabilidades” (p. 81). Los objetos de intervención no se definen por criterios o patrones externos o en forma ajena a los territorios concretos en que tienen lugar; los sujetos están comprometidos en una tarea política e intelectual que se concibe dinámica y fértil. Así, las intervenciones pueden pensarse y organizarse en torno a algunos de estos ejes: la pedagogía del cuidado, la educación sexual integral, el armado y organización de la convivencia escolar y el abordaje del pasado reciente y la educación en y para los derechos humanos. En función de ellos, se diseñan dispositivos institucionales que posibilitan la interrupción de las desigualdades y permiten que tenga lugar la experiencia educativa, como un tiempo de la oportunidad, de posibilidad de que pasen *otras cosas*. Se interviene, entonces, para crear experiencias: “Los equipos de orientación, los equipos docentes y directivos trabajan permanentemente sobre estas materialidades, creando disponibilidad con ellas. La intervención institucional pone un mundo escolar a disposición y procura que cada estudiante, docente, familia se disponga a habitarlo” (Greco, 2024, p. 132). Lejos de idealizar los dispositivos que puedan generarse, Greco (2024) nos advierte sobre su carácter dinámico: “son artificios creados para

producir algo, para generar procesos en los sujetos, para ordenar. Como tales, necesitan de revisión, de reflexión; pueden armarse y desarmarse” (p. 131).

A lo largo de todo el libro, resulta sumamente interesante el modo en que las autoras desarrollan un ejercicio de pensamiento complejo para abordar los problemas: un diálogo creativo en el que se despliegan descripciones de escenas escolares que se van enlazando para su análisis con notas conceptuales y también referencias normativas (Ley Nacional de Educación 26.206; Ley 26.982 de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas; Ley 26.150 de Educación Sexual Integral). Se asume esta manera de bordear, pensar y elaborar los conflictos propios de la convivencia escolar a lo largo de todo el libro; aun así, el *Epílogo* es una suerte de “yapa” donde explícitamente se presenta una situación escolar y las autoras dialogan hilvanando interpretaciones, interrogantes e hipótesis. En este sentido, resulta un aporte significativo para imaginar la puesta en marcha de posibles diálogos colectivos en las escuelas con los equipos docentes.

Como plantean las autoras, se trata de trabajar la convivencia y su complejidad, resistiendo a las simplificaciones propias de la individualización y culpabilización, tan frecuentes en este contexto. Se propone construir criterios, siempre provisorios y revisables, en los que los vínculos se tornen objeto de la enseñanza, porque, desde esta perspectiva, la escuela no propicia cualquier tipo de convivencia, sino una que sostiene los derechos e intenta profundizar la solidaridad y la igualdad con reconocimiento. Se trata de “crear colectivamente nuevas condiciones de convivencia institucional, pensar la escuela en un sentido democrático” (Greco, 2024, p. 118); una escuela que aspira a ser justa (Siede, 2007) y que, en pos de ese propósito democrático y democratizador, se mira, se interroga y se reinventa. La propuesta supone, entonces, una tarea contracultural, a contrapelo de los signos de época donde prevalecen la exacerbación del individualismo y las opiniones sin fundamento.

Por último, creemos que este trabajo también resulta un valioso aporte para pensar desde la escuela la formación política y ciudadana de los estudiantes, dado que “la vida grupal es territorio y herramienta de la educación en la ciudadanía, pues allí se aprende a construir lo común” (Siede, 2024, p. 113). Como plantean las autoras hacia el final del libro: “A más de 40 años de la recuperación democrática, nuestras instituciones reclaman intervenciones aún más atentas y disponibles ante

los procesos de democratización y participación” (Greco y Campelo, 2024, p. 137). Sin lugar a dudas, *Conflictividad y escuela...* es una invitación a abrir caminos en ese sentido y, a la vez, un punto de partida y apoyo en el que se ofrecen variadas “pistas” para llevar adelante esta desafiante tarea.

Referencias

- Campelo, A. (2024a) El lazo en los tiempos del bullying. En M. B. Greco y A. Campelo A., *Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional* (pp. 21-40). HomoSapiens Ediciones.
- Campelo, A. (2024b). El lazo en tiempos de conflictividades exacerbadas. *Asuntos Docentes*, 4 de mayo. https://asuntosdocentes.com.ar/el-lazo-en-tiempos-de-conflictividades-exacerbadas/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR1mfblIF9E-m_Jb0a8glr
- Greco, M. B. (2024) Dispositivos institucionales de intervención. Recorridos y prácticas en conjunto: los equipos en acción. En M. B. Greco y A. Campelo, *Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional* (pp. 123-135). HomoSapiens Ediciones.
- Greco y Campelo (2024). *Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional*. HomoSapiens Ediciones.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (2024). *Ciudadanía desde la infancia. Construir democracia en las escuelas*. HomoSapiens Ediciones.

Convocatoria

Dossier temático “El trabajo docente” del número 5 de la *Revista Análisis de las Prácticas*

¿De qué trabaja un docente? Hace tiempo que conocemos la abundante producción del campo educativo que da cuenta de la complejidad de la tarea de enseñar, siempre sujeta a condicionamientos sociales, sistémicos, institucionales, locales.

La atención a la diversidad, la consideración de los contextos sociales, el diálogo con los colegas que se integran por alguna razón al trabajo del aula, las conversaciones con las familias, los intercambios con los equipos directivos y/o de orientación, el abordaje de nuevas problemáticas de la cultura digital, las prescripciones curriculares, las expectativas de las y los docentes –y de las instituciones– que recibirán a los alumnos en la continuidad de sus trayectorias, las normativas jurisdiccionales, los sistemas de evaluación internos y externos de alumnos y profesores forman parte de aquello que portan las y los docentes cuando entran a las salas de clase. Y todavía no hablamos específicamente de enseñar, ¿o sí?

Hacer propio un sentido formativo de los asuntos que se transmiten, elegir contextualizaciones didácticas que articulen lo que se anhela con lo que se puede, discernir entre el conjunto de recursos que se ofrecen –o que se imponen–, reconocer cuáles responden a las propias expectativas, seleccionar o preparar materiales didácticos, escuchar a las y los alumnos para poder enseñarles, cuidar los vínculos en el grupo, explicarles a todos y a cada uno, registrar que entendieron...

Salir de la escuela con las y los alumnos, llevarlos a explorar algo *del afuera* que después se terminará de comprender *en el adentro*, incorporar a las prácticas del aula programas y proyectos que se promueven desde diferentes niveles de gestión, anotarlos en el campeonato deportivo, incitarlos a participar en el concurso literario, organizar el coro, preparar el acto, estar atentos a las posibilidades y deseos de cada quien, acompañarlos en sus problemáticas, desplegar tareas de cuidado, mediar en los conflictos que surgen dentro y fuera del ámbito escolar, mirarlos en los recreos, ayudarlos en el estudio, sostener las trayectorias de todos, visibilizar a los que no asisten, participar en instancias de formación continua, realizar diversos registros de actividades que requiere la gestión.

Frente a este mar de cuestiones, los colectivos docentes van haciendo diferentes opciones que, al tomar en cuenta la organización institucional, las características de la población de alumnos, las particularidades de la comunidad en la que está inserta la escuela en la que enseñan, van configurando unos modos de hacer particulares, propios. ¿Cómo se constituyen? ¿Qué se prioriza? ¿Qué sujeciones se producen? ¿En qué condiciones se encuentran posibilidades para ampliar los márgenes de manobra que las distintas restricciones imponen? ¿Cómo se asumen las regulaciones que provienen de la política pública? ¿Qué equilibrios se atienden? Estas preguntas intentan apenas esbozar la complejidad inherente al trabajo de enseñar. De ella nos queremos ocupar en el número 5 de la *Revista Análisis de las Prácticas*.

En este número 5, esperamos recibir experiencias, investigaciones o ensayos que tomen algunas de las cuestiones planteadas. Por ejemplo:

- Las experiencias de construcción de colectivos docentes.
- Las relaciones entre prácticas de enseñanza y prácticas docentes.
- Las relaciones entre formación continua y trabajo.
- La actividad docente y la participación pedagógica y política de los alumnos.
- Las condiciones institucionales del trabajo docente.
- La sobrecarga de tareas en el desarrollo del trabajo de enseñar.
- Experiencias de enseñanza en el marco de la complejidad del trabajo docente.
- Los desafíos que presenta la cultura digital.
- Los vínculos escuela-familia-comunidad.

Con la expectativa de que se sumen a esta convocatoria, esperamos recibir trabajos hasta el **15 de noviembre**.

Condiciones para los envíos:

<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/about/submissions>

Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente



unipe UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

ARGENTINA