

PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL 2007



INSTITUTO SUPERIOR
DE PROFESORADO N° 8
ANEXO ESPERANZA



LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS VÍNCULOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONALES



Conferencia Dra. María de los Angeles González

MINISTRA DE CULTURA

Presentador: -Yo solamente quería hacer esta presentación un tanto formal y rescatar la necesidad de repensar la relación entre la educación y la cultura, que es nuestro objetivo fundamental.

Disertante: -Fantástico, me viene a cuento ese título. Bueno, muchísimas gracias porque lo último que ha dicho es la clave de todo, digamos. Primero gracias, una por esperarme, porque asumió un ministro, el ministro de trabajo y todo el gabinete tenía que estar allí, entonces estaba yo desesperada allí, corriendo para aquí. Segundo, por la calidez de la recepción, de todos, de las autoridades, de los amigos, de los presentes, de quien me presentó. Cuarto, por esta hermosa ciudad Esperanza, por la esperanza de Esperanza. Yo hice una historia teatral con la esperanza, historia de otros momentos de mi vida. Así que les agradezco muchísimo. Aparte del cansancio, de muchísimo trabajo, hay una de las cosas que más me gusta en la vida y es que me convoquen para hablar de lo que más me gusta en la vida, que es la multiplicidad de lenguajes, el arte y la relación cultura y educación, y de qué manera enhebramos estas cuestiones. Presiento que todo lo que yo he sido, poco o mucho, parece largo porque tengo sesenta años, tiene en común la multiplicidad de lenguajes, los juegos artísticos, tiene en común la niñez, y la juventud. Tiene en común que hasta como abogada atendí a familias, a niños y jóvenes. En realidad en todos los campos busqué esas franjas y la que sigue siendo, el proyecto estratégico cultura está puesto allí. Bueno, voy a empezar sin más. Acá veo muchas mujeres sin detrimento a nadie no? (risas) Yo traje aquí los papeles pero la charla

cada uno la enfoca a su manera. Para mí es arte, lenguaje y educación. Y voy a pasar a explicar porqué yo amo al arte, pero hay otros lenguajes que no son artísticos, que son imprescindibles para el paradigma actual educativo. Creo que hay que ampliar un poco el título, en este caso se necesitaría ampliarlo, con total humildad. Tratando de hacer algo que no los aburra y después podamos intercambiar algunas inquietudes porque a mi también me gustaría escuchar en qué andan ustedes, qué andan pensando ustedes. Porque si no hay un pensamiento que ruge entre todos uno siente terror de estar ante las plateas, y en las conferencias uno tiene que sentir el ruido del otro aunque esté en ese silencio tan generoso. Yo quería merecer hablar ante el público también. Uno tiene que no gastar el tiempo del otro. Yo siempre convoco a los poetas, porque en realidad, la poesía y el mundo poético del niño, el que dice "esa rama es un monstruo" y al rato dice "es una rama de tal especie biológica", ese niño que puede ver en la sombra otra cosa, que a cada cosa le llama otra cosa, nos hace muy bien. En este caso es la palabra y es la amada Alejandra Pizarnik dice "La palabra que sana". Esperando que un mundo (el mundo no es el universo, el mundo es el conjunto de ideas, de procedimientos, de formas de mirar que va creando la humanidad históricamente, el mundo no es la naturaleza, no). "Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje alguien canta el lugar en que se forma el silencio, luego comprobará que no porque se muestre curioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso, cada palabra dice lo que dice, y además más, y otra cosa." Repito: "Por eso cada palabra dice lo que

dice, y además más, y otra cosa". Este texto para mi es subyugante. Sólo la poesía lo explica. Pero para comenzar esta charla decir qué se entiende por arte, y especialmente por lenguajes cargados de sentido, sean éstos arte o no arte. Porque uno puede escribir un texto apasionante y no es arte, o puede leer el contrato de locación sin miedo a la letra chica, esto no es arte, o puede levantar la mano en una asamblea, hablar claramente y fundamentar sus posiciones y esto no es arte. Pero sí es el lenguaje de la palabra, el discurso verbal o escrito que puede terminar también en la poesía, en la novela, en la literatura, en muchísimas formas del arte, desde el grafiti callejero que a veces es artístico. El universo de los lenguajes contiene el arte pero lo excede. Entonces yo estoy planteando que cada palabra dice lo que dice, y además más y otra cosa, no como la palabra sino como metáfora de todos los lenguajes, que no son muchos, y algunos dicen es uno solo, que es el de la palabra, otros hablan de lenguajes expresivos. Para ser lenguaje tiene que ser expresivo. Si no hay comunicación, expresión a través del lenguaje, de la escritura, sea éste el audiovisual, el sonoro, el numeral, si no expresa una dimensión del mundo no es lenguaje. Por lo tanto "lenguajes expresivos" es una tautología y se nos ocurrió insistir en ello. No hay lenguajes que no sean expresivos. Otros dicen lenguajes artísticos y tienen razón en decirlo porque en un paradigma del siglo XVIII y XIX demasiado racionalista - ustedes si no entienden algo me paran, yo pomposa no quiero ser- ha quedado tan afuera el arte, era una cosa tan separada de la escuela que después empezó a ser música, plástica, pero como expresiones secundarias. Porque la verdad en la escuela que yo viví, la escuela del 50, muchas escuelas que aún hoy existen, el niño no es el mejor alumno por teatro, ni por plástica, ni por música. Sigue siendo para los padres el mejor alumno y para muchos maestros, por matemáticas, lengua a veces, y ciencias naturales o exactas, las sociales nunca, ni la historia ni las sociales nunca te llevó a ser el mejor alumno. Lo cual te demuestra que hay materias para la cabeza, hay materias para el cuerpo porque en educación física sobresalen

algunos pero no lo hacen los mejores alumnos. Anda a mandar el boletín con "alcanzaron los objetivos" y que te luzca en educación física a ver como te vá en el conjunto de la sociedad. (risas) Me gusta que tengamos humor porque esa es la verdad. Esta es la vida imagen, en la conducta social y en el comportamiento escolar, por su puesto hubo entrañables del siglo XX que lucharon, te hablo de las Cossettini, la Escuela Nueva, Piaget, Brūner, Vigosky, Freinet, la Escuela Waldorf que son medio elitistas, cada uno lucho por, la Escuela Nueva por la experiencia, la exploración, la exploración científica, la exploración artística, la educación por el arte. El siglo XX trató de romper el paradigma con todo lo que pudo. Pero nosotros decimos que dejó un núcleo duro en la escuela, que es una de las cuestiones que la formación docente tiene que definitivamente cambiar, las currículas deben cambiar y el secundario debe cambiar para aceptar que estamos en el siglo XXI y que no es una aspiración de deseos decir que el paradigma racional positivista está haciendo crisis en la humanidad. Y esto no es que yo venga con nuevas teorías hidúes. Está haciendo verdaderamente crisis porque no toleramos que nuestra vida no tenga cierta armonía del cuerpo y la mente, de la forma y el contenido, de la teoría y la práctica, del sentir, el hacer y el pensar. Ya no resiste. La gran y enorme para su época teoría cartesiana de "pienso, luego soy" deja al hombre cuerpo fuera del sistema. De alguna manera ¿qué hacés con el pobrecito cuerpo? ¿sos un cuerpo o cargás con un cuerpo? porque si lo que te hace hombre es el pensamiento ¿qué hacés con el cuerpo? (risas). Y te lo contesto: el cuerpo es un resto epistemológico. Es algo que nunca pudimos poner en las planificaciones. Ni siquiera la psicología lo aceptaba, porque el psicoanálisis te habla de sujeto y entonces es bio-psico-social-cultural-lingüístico. Un niño es una unidad bio-psico-social... El cuerpo no es lo biológico. ¿Cuál es la categoría que nombra al hombre y a la mujer, a la persona? ¿cuál es la categoría?. Sujeto. Yo te la acepto, pero siempre que le deja al cuerpo en todas sus dimensiones, que no son sólo biológicas. Te pasa algo en el cerebro y vas a



ver como afecta tu pensamiento, tu capacidad de movilidad, etc. Esto no es puro materialismo, que yo respeto absolutamente pero quiero una integración que desde algún lugar, sea la persona. ¿Porqué? Porque sin esa integración nunca se romperá el núcleo duro. Si no entra una nueva concepción de hombre y de cuerpo a la escuela, en relación con el mundo y con la naturaleza, es difícil que el cuadro disciplinar de las didácticas, por ejemplo, didáctica de las ciencias, didáctica de las ciencias sociales. Esas didácticas específicas, si no son atravesadas por un enfoque realmente integrador, es muy difícil las prácticas separada de la teoría, formación general totalmente teórica y vos después te vas a las prácticas docentes y no sabés nada, no sabés cómo mezclar la filosofía con lo que le das a los chicos. Digamos, esa separación teoría-práctica es terrorífica también. No hay teorías realmente construidas desde la práctica, y no hay teorías, pura especulación. Es prácticamente pensar desde una práctica. No hay problemas del pensamiento en una humanidad vacía de sentido, una humanidad donde estamos cambiando nuestra forma de ver el tiempo. Una humanidad que no tiene las mismas perspectivas futuras que otras generaciones. Lo está diciendo Tonucci. Una humanidad que está con altísimos peligros. Ustedes ven como la inseguridad lo cubre todo, la economía, las cosas. Hoy ves el mundo, y te das cuenta, hasta qué punto desde

distintos lugares estamos en un momento de enorme cambio e incertidumbre. Esto no es el apocalipsis. Pero si es una nueva manera de ver el tiempo, esto es lo que quiero que tengamos claro. El tiempo, el espacio, el cuerpo, los objetos y la energía con la transformación, la acción. En una época creíamos que la acción transformaba la historia, que la acción del hombre -y yo lo sigo creyendo- transformaba las cosas. Si no sería muy poco atractivo el paso por la tierra. Te puede gustar o no

la vida pero yo todavía soy finalista en el sentido de que alguna marca quiero dejar. Sin ningún tipo de redentorismo, pero haber pasado por la vida y que te quieran, hacer una tarea, que alguna haya dejado una palabra en un niño, que haya dejado algo a la sociedad, no? Hay una obra que se llama "Made in Lanús", ¿se acuerdan "Made in Argentina"? En plena dictadura una pareja le dice a otra que vive en Lanús, que se lo llevan porque son parientes, a Estados Unidos, y la Yoli de Lanús dice "Yo no me puedo ir. Porque aunque acá me muera de hambre -era mucho antes del 2001- acá mi padre fue el que luchó con la vecinal por el alumbrado público, acá yo soy la Yoli de Lanús, acá me dicen la Yoli y soy alguien, lavando platos en los Estados Unidos no lo voy a ser. Acá soy la Yoli, tengo que cuidar la historia de mi padre, la de mi madre, la de mi marido mecánico que todos lo piden porque es el que arregla lo que no arregla ningún otro, digamos." ¿Y con la historia de lucha y con la historia de sentido de nuestra propia vida qué hacemos, de nuestra propia comunidad? Vámonos ordenándonos, tampoco deberás creer que voy a ir derechito, voy a ir sinuosamente. Algunos fundamentan su caos, dicen que estás en la época de la multiplicidad y del camino sinuoso, entonces tenés las teorías justo para tu gusto (risas). Pero yo creo en las sinuosidades, creo que la gente, yendo por

camino sinuoso, sino no habría Caperucita, no habría tragedia, no habría Romeo y Julieta, si fuéramos derecho al objetivo, como quieren algunos muy pragmáticos, no habría vida, no habría conflicto, no habría nada, no habría Caperucita, no habría leñador, ni habría abuelita, si ello hubieran elegido el camino derecho. O en todo caso algunas veces, digamos la verdad, amamos a alguien y vamos derecho al objetivo y otras veces daremos vueltas, vueltas, vueltas, hasta entender dónde estamos parados. A lo mejor serán las dos cosas o muchas más. Estaremos por el aire o estaremos bajo tierra cavando con las uñas para entender quienes fuimos, qué sé yo. Una sola a mi ya no me conforma, ni la que yo propugnaba como única, la más retorcida tampoco me está agradando demasiado (risas).

Entonces repasando: repasando estamos ante un problema, el problema es, que ustedes me citan con ese nombre y aparte muy bien elegido, es lo que a mí más me gusta dar, de "Arte, educación, y él me dice la bomba final,

la relación entre educación y cultura". Entonces tengo que ir antes. Ir antes, es decir, sin hablar porque las épocas tienen sus contextos históricos, tienen sus sectores y sus ideas dominantes, tienen contracultura, o sea que, nada es bueno o malo, no lo tomen como criterio de valor. Pero el paradigma decimonónico, el paradigma del siglo XVIII, la modernidad también tenía un Estado- Nación fuerte, tenía una ciencia objetiva, que buscaba la objetividad, la verificación, tenía una idea tremenda de significativo- significado, a esto corresponde esto, de correspondencia y tenía, por supuesto una idea de verdad, creían en una cierta idea de verdad que hoy es múltiple y es distinta. El texto hablaba por sí mismo ahora creemos que nosotros construimos el texto que leemos. De



alguna marea estamos frente a otro criterio de verdad, otro criterio de ciencia, otro criterio de Estado. El Estado- Nación que había en la representación era pactista. De alguna manera Rousseau y todos los demás creían en el pacto social, yo te cedo mi soberanía para que vos gobiernes por mí. Vos decís que esto no está en crisis, sí lamento comunicarles a todos está en crisis. Y no lo digo yo, lo dicen todos los filósofos y sociólogos del mundo. Tal es así que las democracias progresistas, no "La democracia progresista", las democracias con ideas participativas, ¿y por qué? porque la representación en todos sus sentidos está en crisis. Vos elegís en la comisión del jardín de

infantes de la cooperadora a alguien y a los dos meses no te representa más, no te gustó más, o no sabés si habló por quien, o te parece demasiado egocéntrico o egocéntrica... En realidad, no hay idea de alguien que te represente, hay sí, figuras

políticas más queridas que otras, de alguna manera hay derecho de representación en los partidos a los que yo defiendo, por supuesto. La acción política la defiendo totalmente. Qué sería de nosotros sin la acción política transformadora y honesta. Pero que está en crisis la idea de: yo te doy mi soberanía para que vos gobiernes, desde el 2001 es un antes y un después. Quien me diga que en este país la idea de representación está como recién nacida, no. En el mundo la idea de representación está absolutamente en crisis. De toda representación. De todo mandato. Hay una necesidad de la gente de participar por sí misma, desde lo asambleario hasta aquello que puede crear con el otro. Hay una necesidad enorme de participar, de ser, de estar, de existir, de poder hacer de su vida una cosa menos contemplativa y

menos delegada en otros. Ni la mujer con su marido, ni los hijos con sus padres. Nadie delega tanto. La vida parece indelegable, y es indelegable. Esto no quiere decir que ustedes solo se puedan manejar en asamblea. Indudablemente que recrear un sistema democrático -los que luchamos en la dictadura sabemos que es muy bueno, al lado de lo que vivimos, con todas sus imperfecciones-. Pero ese sistema democrático tiene que estar con enorme participación y escucha verdadera, no simulada, en los distintos estamentos, regiones, instituciones. Que la institución educativa no puede ser autoritaria. Que escuchar entre si en las instituciones educativas no es broma. Que la democratización interna de las instituciones educativas no es broma y no está superado. No es cierto que todas sean democráticas. Porque indudablemente dar lugar a todos y confiar en la búsqueda y confiar en lo diferente, no es tan fácil. Entonces, este paradigma del que la escuela argentina, con la ley 1420, con la escuela pública, con la igualdad, con lo que vos quieras, yo estimo enormemente. La escuela pública, vos todavía le preguntas a la mayoría de la población ¿a qué van los chicos?, la población y ergo, líderes políticos, ¿a qué van los chicos a la escuela? y te contestan: "a aprender a pensar". A mí me educaron "aprendiendo a pensar" y he sido una infeliz la vida entera. Perdónenme, el que no se da cuenta de que no solo yo lo voy a hacer, no va a aprender a producir y a creer que yo opto por una cosa contraria al pensamiento, eh? Ahora vamos a ir al lugar donde yo quiero, la integración del ser humano. Quiero afecto, quiero imaginación, quiero invención, quiero sensorialidad, quiero sensibilidad, quiero percepción, todo el cine está hecho de la percepción. ¿Nosotros vamos a creer que todo eso está reñido con el pensamiento? Mi vida está al servicio de que seas feliz, que pienses y que resuelvas, que analices, que crees, que inventes, que delires, que sientas, que te

conmuevas y que lo que te conmueve... al estilo popular de "piénsalo fríamente", "si te emocionás no elegís bien". Los que no se emocionan tampoco eligen bien eh? (risas). Porque el problema era éste "no te emocionés, vos siempre tan emotiva, no vas a saber elegir". Está grabado en un jardín de niños, un chico de dieciséis años me escribe en la pared en un taller, pensando que yo hablaba de eso "uno no elige bien, simplemente elige" (risas). Y le pregunté ¿pero qué estás diciendo? "Yo nunca sabré, maestra -me dijo- lo que no elegí adónde me llevaba". Uno no elige bien, simplemente elige. Por supuesto hay cosas que hacen daño. Yo no voy a hacer la apología de algo que lleva a un joven a hacerse mal o a hacerle mal a los demás, por supuesto no me tomen al pie de la letra. Lo que quiero decir que la elección no es blanco- negro, sea bueno, sea malo, lo bueno y lo malo nos ha cegado totalmente para ver las cuestiones. Entonces ese paradigma, que la escuela tiene un núcleo duro que parecería que no lo puede romper, primero es el esquema disciplinar. Ustedes dirán "ah, entonces no quiere más disciplinas y especialidades". Si quiero especialidades, pero con un colchón, con una base cultural muy fuerte que atravesase todo. El esquema disciplinar sigue siendo reparador del siglo XIX. Las ciencias siguen teniendo métodos muy distintos las duras de las blandas. En la dictadura las blandas no existían. Todavía -yo veo las cosas- el banco mundial quiere que evaluemos -si te dan el dinero para trabajo social- que evaluemos ¿cuántos muertos hubo menos por accidente? si diste talleres o ¿cuánto rebajó tal cosa? Y vos decís "pero Dios mío, eso es inmedible, estamos diciendo cosas sin saberlas o poniendo una realidad en estadísticas que no es seria". No sé si ustedes me entienden. No tenemos los mismos métodos para las sociales que para las duras, el panorama se ha complejizado porque las biológicas son fácticas y se parece más a las sociales que a las otras, y la física vuelve a

aparecer con una idea de mundo y de filosofía y de poética que te enloquece, y la multiplicidad, y vos decís “principio de incerteza, teoría del caos, las estructuras discipativas de Prigogine”. Yo que las conozca poco lo que voy viendo me va encantando. Me va encantando porque hay una idea de mundo completamente distinta al siglo XIX, y está Borja completamente aceptado por la ciencia eh? ¿Qué quiero decir? Esa idea de mundo o ese paradigma, en la educación tenía por lo menos tres o cuatro ejes que Morín lo dice todo el tiempo, y lo dice todo el mundo. Gadamer, Gadner, el maravilloso Paul Riqueur, todo el mundo en realidad está en una filosofía diferente, no? Uno dice: el principio racionalista es un principio de idealización. De idealización no quiere decir idealizar un amor porque te enamoraste de él y lo ves más lindo, no tiene nada que ver con eso. Idealización es convertir el mundo en idea, como único destino superior. Porque claro, “si pienso, luego soy” el mundo, lo mejor del mundo son las ideas. Vamos a Platón, en realidad, las ideas eran perfectas y vos ibas en la carroza y las sombras de las ideas caía, pero el cuerpo era el que sufría, el cuerpo era engañoso, todo lo que fuera sensual era engañoso, no te dejes agarrar con eso, esa es la parte que se pudre. Luego el cristianismo, San Agustín, Santo Tomás, el cuerpo se pudre y lo trascendente era el alma inmortal que se parece a las ideas, aunque no era eso las ideas. Entonces, un concepto de idealización como único camino de la escuela, lo cual no quiere decir, que sin categorías y conceptos no hay democracia, no hay otro, no hay convivencia, no hay capacidad de nombrar el mundo sin conceptos. De entrada les digo que soy conceptualista en esto, eh? Ahora vamos a



llegar a este punto, pero la idealización como lo máximo a lo que puede llegar la educación es un grave error. No es para el siglo XXI. No es lo que está necesitando para mí, la humanidad y todos los filósofos del mundo lo dicen. Segundo: la simplificación o reduccionismo ¿quién era la mejor maestra? La que explicaba más simple. Me aterra. Porque el hecho de ser niño no te hace que las cosas sean menos complejas. Piensen en su infancia, en sus hijos, la infancia es un territorio completamente complejo. El niño no tiene idea que existe, por lo tanto no tiene idea de lógica formal, de silogismo, de “todos los hombres son mortales, Juan es hombre, Juan es mortal”. No tiene la menor idea de todo eso, entonces vos le decís “yo te voy a matar a vos” y piensa que lo vas a matar en serio. No tiene idea del doble sentido, de la metáfora, un chico de cuatro o tres años, y a la vez, es enormemente poético. No lo tienen. Vos hay cosas que vas diciendo alegremente delante del otro. Yo le cantaba a mi hija la canción del LOBITO BUENO “Erase una vez, un lobito bueno, una bruja hermosa y un pirata honrado”, ella no decía “honrado” decía “horado”. Entonces ella pregunta un día ¿qué quiere decir horado? Y entonces mi hermana que quiso simplificar, maestra, dice: “Bueno”. Una persona hornada no es una persona buena. Más vale decir que el horado es bueno a que crea que la bondad y la honradez son la misma cosa. Mi padre decía:

para ser honrado, hay que decir muchos “no”. No tiene nada de bueno el honrado porque el horado, en realidad pone muchísimos límites al otro. No es considerado bueno un tipo

honrado. Puede ser considerado un “buen tipo” pero un tipo honrado es más que un buen tipo. Es

mucho más fácil ser bueno que ser honrado. Vos decís, “hay buenos que son horados y no lo dicen, también puede ser” (risas). Pero el tipo cabal, honrado, es el que dice “esto no se hace, esto no lo hago porque no te lo acepto”. Y ahí hay un hecho de violencia, el otro no puede creer que está puesto un límite. Si hiciéramos honradamente política y dijéramos todos lo que realmente, cabalmente nos molesta la sociedad sería mejor. La educación y la cultura le molesta a la política de subsidios constante, le molesta el asistencialismo cultural. La cultura es la forma de ver el mundo, de crecer, de fortalecerse, de participar juntos. Ya molesta el asistencialismo social pero a veces en extrema necesidad no hay otra cosa que hacer que ayudar en el momento. Pero no es de ciudadanía, rebaja al otro, al que recibe. Molesta “voy a ser honrada” que queda pésimo ser honrado. Ser honrado es decir “basta de asistencialismo cultural”. Eso no es una política pública. Basta de subsidios librados a instituciones, basta de comunas subsidiadas, no es esto lo que es la cultura, de eso no se trata la cultura. Por ejemplo, basta de creer que en la escuela se transmiten LOS conocimientos. ¿Qué son los conocimientos separados de la cultura? ¿Qué son los saberes si no es cómo cocinaba tu madre, de qué manera se saca la tabla del tres, qué dijo el teorema de Tales, pero también cómo ves vos el rojo, qué combinaciones hay con el blanco, porqué la muerte es negra en nuestra sociedad o si la amistad está arriba del amor o debajo en nuestra tabla de valores, o la libertad y la vida están en pugna cuando se trata del aborto? ¿De qué se trata si no se trata de esto? Porque ahora lo están diciendo todos y no me hago, pero hace veinte años lo vengo diciendo: los maestros transmiten la cultura, no transmiten sólo los conocimientos heredados de occidente. Transmiten la cultura, la forma en que se paran, hablan, se muestran sexual, no sexuado, dan opiniones políticas o no las dan, que es lo mismo

que darlas, peor es darlas en el silencio. Dar por lo menos el debate, peor es la asepsia “no se puede hablar de esto, no se puede hablar de aquello, etcétera”. Ni hablar de sexualidad, ni hablar de sensualidad de la maestra, ni hablar de ninguna otra cosa que tenga que ver con la cultura misma. Los valores se transmiten, los procedimientos se transmiten, los lenguajes se transmiten, las formas de representarse el mundo se transmiten. ¿Qué son las formas de representarse el mundo?, el mundo de lo simbólico, ¿qué es? La cultura. Las formas de vivir, de amar no, de representarse cómo es el amor. Si vos decís: “el amor es frágil” todos los boleros lo dicen (risas) “el amor es frágil” tan conocido del siglo XVIII y XVII. “El amor es frágil, se rompió algo entre nosotros” vamos al psicólogo pero nunca un defecto (risas) una pareja y todo esto lo dicen delante de un hijo pequeño, con lo cual se forma creyendo que el amor es frágil. Después vos en la vida llegás a decir ¿cuántos amé yo? Dos. Así que de frágil nada, sigo amando al segundo que ya no tiene nada que ver conmigo. De frágil nada. La vida entera jugada a uno, dos amores. No a dieciocho mil amores. De frágil nada. Frágil será la pareja si no la cuidás, pero el amor no es frágil. Y cuando decís, por ejemplo, -metáforas que son sustanciales para organizar el pensamiento- decís, por ejemplo, peor: el tiempo tiene, desde el siglo XVIII, una metáfora bancaria, “invertí tu tiempo, (risas) perdiste el tiempo, gastá bien tu tiempo, ahorrá tiempo, hacé rendir tu tiempo”. Y vos decís ¿el tiempo la metáfora bancaria o dejás que el tiempo de la cultura vuele alrededor de tu cabeza?. Una metáfora bancaria construida y todo, delante de los niños, esta cosa del “el movimiento perfecto, el tiempo que perdiste no vuelve más, todo está perdido”. Decís “el tiempo es algo perdido”. Y el niño un conejito de la educación, me dice “todo el tiempo dicen que perdemos el tiempo” (risas). En la infancia el tiempo hay que usarlo perdiéndolo. Si no lo

perdés, no vivís. Si no perdés el tiempo en el mejor sentido, que el tiempo se te va yendo, no hay vida. Ustedes se ríen, piénsenlo desde el punto de vista filosófico. Vos sos tiempo. Y no voy a seguir porque por ejemplo este asunto de “yo acepto la opinión del otro, amo la diferencia” y sin embargo es una cuestión técnica. Después vos decís “ah, lo inmovilicé”, “en una asamblea quedó completamente inmovilizado por mi discurso”, “nos unimos y destruimos la posición del otro”. Esto es bélico. ¿Qué me hablás de la tolerancia democrática si sos bélico y tu metáfora fundante es bélica? Para que ustedes vean que Marx no pensó en su época que las metáforas fueran sustentadoras de una red de pensamiento. Entonces quiero decir, ese paradigma cree en la idealización. Cree en la simplificación porque lo simple, entre dos puntos lo más simple es la recta. Cuando desde ese día la grieta, el meandro, las raíces que abren y rompen paredes. La línea contracultural de la modernidad viene diciendo otra cosa. Entonces la simplificación, y después hay otro criterio que no digan ustedes que están salvados porque yo me lo planteo todos los días y todos los días, a lo mejor ustedes son mucho mejores no? Pero es el criterio de normalización. Qué es normal o no es normal, yo estoy loco, gabinete psicopedagógico (risas). ¿Qué hace la Ministra de Educación –ustedes podrán estar o no de acuerdo con la ministra- pero qué hace en los nodos? Debaten todos y todos piden gabinete. Y entonces vos decís ¿gabinete para qué? ¿Porque se ve que es intolerable un grupo de chicos que no los pueden contener? ¿Serán pobres, tendrán una conducta imposible, tendrán problemas de atención? ¿Porqué esa necesidad desesperada que un grupo especializado se dedique a lo que vos no podés controlar? Pensá qué está pasando. No estoy diciendo que lo controles vos, eh. Estoy diciendo: pensemos las condiciones integrales, no un grupo aparte rentado por la municipalidad, porque no lo renta la escuela, para que en la escuela sea contenido. Palabra terrible. Contenedor, piensen en lugar de afecto, de aprendizaje, contener a alguien. Palabra horrible. El tema es el control, la contención es control. Michael Foucault. Sería “vigilar y

castigar” la contención. Encantadora, pero al fin ellos son ellos y los otros chicos son estos, los que van al gabinete son unos y los otros son otros. ¿O hay una idea “normal” de que es aprender? Estos aprendieron y estos no aprendieron. ¿O hay una idea normal de cuáles son mejores alumnos y cuáles son peores alumnos? El criterio de normalización elige un criterio y lo impone como generalidad. En una sociedad múltiple. Donde está gritando por la multiplicidad esta sociedad y en la experiencia de vida de cada uno de ustedes, díganme si me equivoco, esta teñida por lo múltiple. Aprendemos porque el hermano era terrible o la hermana pero era distinta. Aprendemos porque no estoy de acuerdo con la profesora y con esta mujer que está hablando acá y mientras Chiqui habla yo pienso que no tiene razón y tiene razón en esto pero en esto no. Porque somos distintos y todo el tiempo confrontamos la diferencia. Hay un gran siquiatria de Buenos Aires que dice que nosotros tenemos amor por lo idéntico, vocación por lo parecido y pasión por lo semejante, repito: amor por lo idéntico, vocación por lo parecido y pasión por lo semejante. ¿Qué quiere decir? el chico que aprende lo que yo le enseñé de acuerdo con mi mismo. Me acuerdo yo hacía la facultad y me ponían ocho porque no siguió la bibliografía. Y diez al que repetía lo que la profesora de Ciencias Sociales decía. Yo no voy a seguir esa bibliografía porque esa no es la mía. Yo voy a seguir los temas por la mía. Tenía 42 años, no voy a seguir la de ella, estamos todos locos (risas). Entonces bien, muy bien, ocho, soy ocho, no estoy en la normalización del diez. ¿Qué quiero decir con esto? quiero decir que, la multiplicidad es lo que te hace. Por eso el espacio público es tan importante, porque en el espacio público ves más gente y te permite una multiplicidad. Las escuelas también, las buenas escuelas también, una multiplicidad muy grande. La familia no te lo permite, perdón, la familia puede ser muy querida, yo la necesito y la siento y la quiero pero de multiplicidad, nada. En nombre del amor se cometen cosas horribles. Hay familias que sí tienen mucha multiplicidad, pero hay otras que se ven en los hijos, quieren realizarse en los otros, hay hijos modelos -y no



digán que no- y otros que sufren mucho y otros que no tiene culpa nadie pero sufren igual, o están enamorados de algo que ha hecho su hermano o su hermana y nunca sabrán que él es tan valioso como esto. Es muy difícil ser padres. Yo tengo una hija única. (risas) Pero, ¿qué problema hay ahí? haber cuál problema hay. Como no hay hermanos para compararse el problema es entre ella y yo, haber quién es ella y quién soy yo. (risas) Bueno, lo que quiero decir es: la multiplicidad es algo serio, es lo que nos permite crecer, aprender, comparar, ser diferentes, cruzarnos, aprender cosas. Yo tenía un novio que sólo iba, era militante de fábrica, era líder de la agrupación antiburocrática de Yohn Deere, contra Lorenzo Miguel en los años setenta. Y él sólo veía películas de pistoleros. Yo veía Fellini, no bajaba de los ciclos de cine arte. Y él decía, si vas conmigo al cine irás a ver películas de cuarta del oeste. Yo decía ¡qué horror!, iba, por amor a él. Pero yo me conozco el género. Ahora doy clases sobre las películas del oeste y nadie me gana sobre los western porque vi todos los western del mundo. (risas) Y ahora soy especialista en western. ¡Quién hubiera dicho! no de románticas ni de melodramas como me gusta a mí, de western (risas). Te cuento “Un oso rojo”, te cuento todo. Bueno lo que quiero decir criterio de idealización, de normalización, de simplificación, y sobre todo de una división enorme -porque el paradigma moderno es la división confrontativa- entre cuerpo y mente (la idea de la filosofía fundante, no?) de teoría y práctica, de sujeto y objeto, de razón y emoción, de causalidad y finalidad

Presentador: -Vamos a hacer entrega de un presente. De parte del Instituto, del cuerpo docente...

“Antología Poética” de Pedroni, ¡me entendieron completamente! (risas) Muchas gracias, lo beso a él en nombre de todos, muchísimas gracias, amo a la poesía y a Pedroni así que, y en Esperanza, no podría ser mejor, así

que me voy muy contenta. Si alguien quiere hacer una pregunta o hablar, hablar mejor.

Asistente: -Me quedé pensando que planteabas de repensar la formación docente, para que podamos, digamos, hacer esta integración para superar estas disociaciones que vos marcabas. ¿Qué líneas o qué cuestiones, digamos, serían prioritarias como para repensar este criterio?

Disertante: -Se está trabajando en Educación entre todas las especialidades, basándose un poco en lo que la Nación plantea, pero con mucha libertad. Yo voy a esas reuniones, apporto desde lo que puedo, y la multiplicidad de lenguajes la pone la formación docente, digamos, la formación cultural tiene horas, pero horas combinadas y muchísima práctica de las instituciones sociales, hay varias cosas interesantísimas. Una práctica que no es sólo áulica, sino de las instituciones sociales incluidas, Sociedad Italiana, actividades culturales, lo cual es impresionante porque da una práctica con otros en bibliotecas populares. Y este nuevo concepto de la práctica que se está trabajando, y se está trabajando muchísimo en un año y se llama “Cuerpo y lenguaje” para la formación de la maestra que es constante en todos los niveles, desde nivel inicial, que tiene que ver con la multiplicidad de lenguajes, con el cuerpo en movimiento, con todo lo que sea desde yoga, literatura, no estudiés teatro, estudiá mañana otra cosa, es una permanente combinación de todos los lenguajes, las ciencias no están separadas, están como unidas y atravesadas por lenguaje. Hay algunas cosas muy interesantes. Yo creo que después va a venir algo más. Yo creo que hay que abrir esos campos. Y solo ponerme para la propia formación personal campo de varias horas semanales íntegramente destinada al sujeto maestra o docente y la multiplicidad de estos enfoques. Que las didácticas específicas sean con ateneos, con ficción, que no sean solamente aparentemente

científicas, desde cruces comunicación y expresión con ciencias sociales, no lengua solo sino ciencias naturales, bueno, hay una serie de intentos que todavía no están terminados porque hay gente relevada de las distintas disciplinas. Y ya les digo, para mí lo más original, un nuevo concepto de la práctica, que ya empezó en el secundario, que va a haber proyectos juveniles que se van a hacer adentro de la escuela, afuera de la escuela, institución, escuela de rock, lo que los chicos con sus profesores, tutores decidan, y sobre todo, un ámbito de alfabetización múltiple. Yo le llamo alfabetización múltiple que quiere decir los distintos lenguajes al servicio de la visión actual que tiene la persona que está aprendiendo o perfeccionándose. Una experimentación que tiene que ver con su cuerpo, también muchísimo con su cuerpo, con el ritmo, con el movimiento. Esto desde el Ministerio de Educación es conducido por Elida Rassino, la conducción del nuevo secundario, los capacitadores o tutores vienen desde el Ministerio. Y estamos haciendo la "Mirada maestra" que es el tema de ingreso a la cultura, pasaporte cultural en Santa Fe, Rosario y Rafaela, que no es porque las otras poblaciones no. Se va a hacer a partir de marzo pero tuvimos muchísimos más problemas. Hicimos convenios con todo el mundo, la sinfónica nos facilita entradas, los cines los pagamos nosotros, una parte el empresario, otra parte el propio Estado, para que vayan con dos pesos a cualquier cine, los teatros independientes se adhieren todos a mitad de precio. Entonces en las grandes ciudades, vos tenés el pasaporte entrás a miles de lugares, en las pequeñas, hay mucho menos. Lo que está pensado en un sistema, turismo cultural bueno, sería darles en forma constante dos veces al año, cuatro o cinco días seguidos con todo tipo de cursos, cursos que no son para enseñar en la escuela. Cursos, por ejemplo, de todo lo que sea baile, en general, merengue, salsa, flamenco, tiene cuarenta y cinco personas que están apostadas en todos lados. Hay cursos de yoga, de biopercepción, de biopercusión, de panificación de colores, de magia. Y algunos creen "es la forma de tener contento al docente". Una tontería, hace un año que estamos, ¿no saben la cantidad de producción que lleva eso?

Tiene una producción increíble, con cada uno que hace un compendio, que habla, de pagar, de todo. Tuvimos a Norma Alenadro, a Pinti, A Fito Páez, ahora vuelve Alcón y Norma Aleandro a otro lado, bueno. Nadie dice de la lucha docente que es derecho constitucional del docente. Algunos dicen: ¿Por qué hay tanta cosa y no la gastan...? No tiene nada que ver, al contrario, se los respeta absolutamente. Se van haciendo cosas, se van haciendo cosas, eh. En el aula también se van haciendo muchas cosas, hay muchos escenarios. Bueno, les agradezco tanto, la escucha, la tolerancia, el apasionarse con lo que uno cree y quiere. Aparte está en ustedes, opinen, hablen, mientras sea transformar las cosas. Ya de por sí veo que el Almirante Brown siempre fue, allá, por lo menos en Santa Fe, no conozco completamente el de acá. Yo estoy hablando del sistema en su conjunto que todos queremos, no solo nuestro cuartito sino un poco, queremos ver el contexto, no es cierto? Estoy hablando del sistema en su conjunto, no quiere decir que hay escuelas que hayan hecho rupturas con ciertas cuestiones, no? Lo que hay que seguir profundizando, para mi lo defiendo, mirá que yo vengo del arte, no? pero, porque el arte se quedo con la forma, no es el arte, en este momento lo audiovisual no es arte. No se puede tener un lenguaje que ya en pensamiento es el audiovisual y no sólo la palabra, construye el pensamiento. No puede ser como un video que le pongo a los chicos alguna vez, tiene que ser un modo de expresión. No se trata sólo de "lo nuevo", se trata también de "lo de siempre" bien puesto. La forma en que vivimos es la forma que deberíamos de enseñar. La escuela no puede seguir como ajena a un modelo social, cultural, bueno. No puede ser. Es como una cultura, si estudiaste en la escuela primaria, hay una especie de cultura escolar anacrónica, separada del tiempo, muchas veces. También ha estado en el borde, dando de comer cuando tenía que enseñar. Ha estado en el borde de todos los bordes el arte. Es la forma en que se sigue pudiendo rastrear al niño donde esté, en el sistema o fuera de él. Bueno, me dejo de hablar, les agradezco muchísimo y lo dejamos aquí hasta la próxima. (aplausos)

Conferencia Prof. Pablo Pineau

Es difícil nombrar a Pablo Pineau, pues es tanto pedagogo como historiador de la educación. Su abundante producción intelectual y el contacto directo que ha sabido mantener con docentes en ejercicio a través de frecuentes presentaciones en congresos, jornadas y otros eventos formativos, lo han convertido en un referente de la docencia de los distintos niveles del sistema educativo nacional.



La invitación del Instituto del Profesorado N° 8 de la ciudad de Esperanza, provincia de Santa Fe, fue la ocasión en la cual el profesor Pablo Pineau presentó algunas reflexiones en torno a la formación docente actual. Lo hizo en un doble registro, como docente y académico universitario y como docente de un Instituto de Formación Docente, ambos pertenecientes al circuito de la educación pública. Este doble registro -que como admitió Pineau- lo obliga a tener cierto grado de coherencia entre los planteos teóricos y las prácticas concretas, fue el eje de su exposición, que inició aludiendo a tres grandes modelos en el campo de la formación docente.

1. Debates sobre la relación teoría-práctica en el campo de la formación docente.

En primer lugar, el modelo clásico, *deductivo*, “*primero la teoría, después la práctica*”, en el cual esta última es pensada como una *aplicación* de la teoría. Un modelo contrario – *inductivo* y de base más pragmática - que trastoca el orden anterior y en el cual primero está la práctica y luego la teoría, y una tercera posición, más actual y posmoderna, que trasciende este viejo debate y en la cual la teoría y la práctica se piensan como discursos con cierto grado de autonomía entre sí, con lógica y movimiento propio cada uno de ellos.

Para Pineau, se trata de recuperar el debate teórico en torno a dos discursos que corren en forma *parelela* –no uno como producto de otro- debate que debería considerar que las relaciones que dichos discursos mantienen entre sí son a veces amigables y otras no. A veces –sostuvo el pedagogo- “*teoría y práctica pueden vincularse mejor y a veces no, y no tienen por qué vincularse bien*”. Justamente, la hipótesis básica en el debate clásico, era pensar que teoría y práctica debían tener una relación armónica, en la cual la armonía pasaba más bien “por quien mandaba a quien”.

Pineau invitó a poner en duda tal armonía,

resaltando además lo productivo de la duda, señalando que, de la misma manera que cuando plantea como docente un trabajo práctico a sus alumnos intenta que sus respuestas tengan cierto grado de coherencia -aunque también de inestabilidad- que permita generar un nuevo conocimiento, la fricción que se produce en el binomio teoría-práctica, no se presentaría como un problema sino como una *potencialidad*. Si teoría y práctica ensamblaran perfectamente, hablaríamos de máquina, engranaje, pero no de conocimiento. El conocimiento involucra la fricción, el quiebre, el que las cosas “no cierren”.

2. La pregunta inicial: quienes y cómo son los alumnos que estudian para docentes.

La ciudad de Buenos Aires modificó los viejos planes fundacionales del nivel terciario recién durante los años 2001-2002. Según Pineau, el cambio fue muy interesante, en el sentido de la introducción no sólo de *distintas*, sino también de *nuevas* modalidades de cursado. El *Seminario de Trabajo y Rol Docente* se constituye en un espacio curricular destinado a *pensar* por todos los que se están formando como docentes, en la docencia en tanto tarea o rol y en tanto empleo o forma de ganarse la vida. La forma curricular de *seminario* cuatrimestral –ubicado en la segunda mitad de la carrera- implica para los alumnos

algún tipo de *producción personal*.

Desde la cátedra de *Historia de la Educación y Política Educativa* Pineau asume el desafío de pensar una propuesta de enseñanza concreta de formación docente, espacio en el cual recuperar todo lo debatido y lo investigado en otros ámbitos, en esta experiencia concreta, a partir de algunos grandes insumos.

Por un lado, toda una línea de trabajo¹ sobre el *perfil del alumnado* que estudia para docente en Argentina, surgida a partir de una queja constante “*los alumnos que vienen ya no son aquellos*”, cuyo sustento “*son peores*” y además “*no son como éramos nosotros*”, estaba avalado paradójicamente por una serie de investigaciones desarrolladas a lo largo de la década del noventa. Un perfil de alumno con un *peso puesto en el déficit* - “*no en cómo eran sino cómo no eran*”² -.

Se trató de discutir esta idea partiendo de que los alumnos no se eligen, sino que *son los que llegan*. La problemática es entonces, qué hacer con aquellos que llegan, cómo se los recibe. Esto implica un pasaje *del debe al haber*, a lo que se trae, no a lo que les falta que supone un cierto modelo normal, un parámetro.

De estas discusiones surgió un texto muy difundido “*Tal vez son como chicos*”, considerando un dato algo olvidado como es el hecho de que tales alumnos son adultos –por lo tanto ciudadanos- muchos de ellos trabajadores, jóvenes y con una experiencia vital que generalmente no es tenida en cuenta por los Institutos.

Son adultos, que al momento del ingreso en el nivel terciario han pasado diez o doce años en el sistema educativo más la experiencia de vida extraescolar vinculada a la familia, al ejercicio de

la ciudadanía, a la economía y uso de recursos. Esto es importante, porque hay una tendencia en la educación moderna a la infantilización del adulto. En clave histórica, la infancia moderna se construye alrededor de la categoría alumno, moratorias sociales, etc. La condición de *infancia* quedó atrapada por la condición de *alumno*. En la modernidad, si se era alumno, se era infantilizado.

En este punto vale la pena recordar que se trabaja con adultos, adultos jóvenes. Esta condición de *adultez*, que muchas veces es soslayada por los Institutos, tiene que ver con una tradición. El gran debate generacional en la Argentina –por ejemplo la Reforma de 1918 en Córdoba-, se planteó la idea de un joven participe en política, *sujeto político* que no

interpeló a la formación docente, que siguió la matriz de la escuela secundaria.

Tampoco afectaron el campo de la formación docente los discursos de reivindicación de la infancia que van a terminar en el mayo francés. Los jóvenes serán los

universitarios, aquellos que van a la Universidad. Aquellos que todavía son adolescentes están en Formación Docente. Es una especie de dispositivo, de imaginario construido, una *lógica de secundarización de la formación docente*, en parte por el origen, la forma de la organización curricular, etc. La fuerza de recambio no terminó de interpelar la formación docente que siguió planteando al alumno en clave adolescente, como la continuación de una escuela secundaria, con prácticas de escuela secundaria.

1. Los aportes de dos investigaciones se entrecruzan con dos relatos.

Con todo este bagaje de ideas se llevaron a cabo



¹ Sostenida con la Dra Alejandra Birghin.

² Para Pineau, la pregunta subyacente ¿“*que es lo que no son*”?, habilita la carencia, a lo cual se le suma el hecho de los Institutos no son como eran antes y las investigaciones retroalimentan esos discursos pesimistas.



dos proyectos de investigar en el marco de *enseñar a investigar investigando*, denominado uno de ellos “*Docentes con raros peinados nuevos*”, vinculado al perfil del alumnado y otro llamado “*Versos de verano lágrimas de invierno*”, sobre la inserción laboral de los jóvenes graduados. La población con la cual se trabajó fueron docentes en formación de todos los niveles y profesorados: inicial, primario, media, inglés, educación física. Ambos proyectos de investigación partieron de la idea de cómo *son* y *qué tienen*. En cuanto al *cómo deberían ser*, aparece una vez más el peso de la Historia.

En la formación docente argentina, la matriz normalista planteó un cierto modelo de docencia muy claro. El *normalismo*, estrategia inventada por Sarmiento para la formación docente que a partir de la instalación de la Escuela Normal de Paraná en el año 1871, se expandió por todo el país y consolidó una matriz institucional, curricular y vincular dominante: “*uno podía formarse como maestro cursando primer año en Paraná, segundo en Santa Fe tercero en Buenos Aires y cuarto en Mendoza y no haberse dado cuenta del cambio* –sostiene Pineau- *porque la matriz institucional, curricular y vincular era exactamente la misma*”.

Es la forma que el Estado Nacional generó para controlar las escuelas primarias. La Constitución Nacional de 1853 había planteado que las escuelas primarias eran de la provincia. Sarmiento no podía fundar escuelas ni decir qué enseñar en cada escuela, pero sí podía formar maestros que enseñarían en esas escuelas³.

El normalismo produjo cambios importantes, por un lado, un proceso de *laicización* –en el siglo XIX la mayoría de los docentes eran sacerdotes- y además un proceso de *titulación* por el cual los maestros debían mostrar un título habilitante, lo

cual supuso una diferencia radical con la situación de años anteriores, que habilitaba a ser maestro a quien supiera leer y escribir ante la sola manifestación de deseo ante el Cabildo. El *título habilitante supone que el maestro tiene los saberes necesarios para estar titulado*.

Además, a partir del normalismo, la docencia comienza a ser pensada como una actividad única y *femenina*. La feminización se impuso con el normalismo. Tradicionalmente, la formación docente en Argentina es una población femenina de clase media o media baja, urbana. Se impuso como una opción para la clase media baja femenina, la clase media alta –por su parte- iba al Colegio Nacional para luego ir a la Universidad. La formación docente se constituyó entonces como una alternativa para sectores medios y medios bajos en ascenso. Tal como sucede en la actualidad, quienes optaron por ser docentes en la Argentina provenían de familias con niveles educativos bajos e intentaban alcanzar un nivel educativo que sus padres no tuvieron. El normalismo se propuso históricamente en Argentina como una vía impresionante de ascenso social.

Una docente se *consagraba como docente* –relató Pineau- cuando escribía dos cosas: el libro de lectura y las memorias. Pasión normalista por la cultura escrita, memorias de las docentes: “*Recuerdos de una maestra*”, “*Nostalgias*”, “*Una escuelita perdida*”, libros que copian el estilo de los libros de lectura, anécdotas, cortas y sin demasiado orden pero con un fuerte tono moralista. En las memorias de estas mujeres que dedicaron su vida a la docencia, la formación docente aparece de una manera impactante, profesores bien vestidos, palabra justa y norma correcta, fiestas fastuosas, orquestas, emociones y saludos, la Escuela Normal como un lugar maravilloso.

3 Señaló Pineau que existieron además otros medios para estimular y controlar a las escuelas, como las subvenciones –envío de dinero para la construcción de escuelas-, el censo escolar, que contabilizó el número de alumnos y de escuelas.

4 Rosa del Río – de quien Sarlo refiere que “trató muchísimo cuando ya era anciana”, es la figura central del relato en “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, incluido como capítulo del libro *La máquina cultural*, editado por Seix Barral (1998, 2007) La voz de la maestra es recuperada, según Sarlo, no para contar una “historia de vida” sino para detectar “en el tejido de frases pronunciadas docenas de veces lo que yo no podía imaginarme. Frase a frase he sido completamente fiel a lo que ella decía. Pero lo que ella decía fue mi material, el material del relato que yo he cortado y compuesto con su voz (...) La tarea que encara frente a sus alumnos –continúa la autora- podría describirse como ‘la imposición de los derechos. (...) Y agrega más adelante: “la maestra fue jefe de fila en la tropa cultural preparada por el normalismo argentino”. (Sarlo, 2007:208)

Aquí, Pineau hizo referencia al relato de Beatriz Sarlo y su descripción de la figura de Rosa del Río⁴, con la precisa la distancia simbólica entre la cultura de origen de este público y la Escuela Normal. Distancia enorme entre la arquitectura templar de la Escuela Normal y la casa o conventillo donde vivían los aspirantes a docentes. De pronto, dice Pineau, “*uno vivía en un conventillo y todos los días, si se portaba bien, entraba al templo, tenía derecho a columnas, escaleras de mármol y cada tanto escuchar un concierto de piano. Una chica de conventillo, hija de inmigrantes – Rosa del Río ... si se portaba bien, así funcionaba, había un efecto de seducción*”.

Refirió además, a *La historia del guerrero y la cautiva*⁵, en la cual Borges cuenta la historia de un guerrero bárbaro que llega a invadir Ravena porque su pueblo lo llevó y, fascinado con la cultura que encuentra, muere defendiendo la ciudad, es héroe para los unos, traidor para los suyos. En el mismo relato, cuenta además la historia de la abuela de Borges -inglesa- que vivía en los fortines. Un día, le comentan que hay



una india de ojos claros - en realidad inglesa- llevada por indios a los malones. Cuando la abuela le ofrece a la india volver a la civilización, la india se niega. Había sido seducida y, considerada traidora para los propios, era heroína para el enemigo.

Para Pineau, del mismo modo funcionó el normalismo, seduciendo a un sujeto, tal como a Rosa del Río, a quien la Escuela Normal la fascina, la seduce y al mismo tiempo la obliga a abandonar su cultura de origen. En el relato es más impactante el hecho de poner a sus alumnos cintas celestes y blancas, siendo hija de inmigrantes y con un discurso como el que circulaba en el año 1910, que mandar rapar las

cabezas de sus alumnos. Al poner las cintas celestes y blancas está negando su cultura de origen. El normalismo se constituyó en un modelo de inclusión por homogeneización, bajo el supuesto de que *todos eran iguales*. Es recién en la década del sesenta cuando la literatura le da la voz al *mal alumno*, al “*que no llegó*”.

Sarlo relata que al recorrer el barrio preguntando



por su tía, nadie sabía su nombre pero todos la conocían, todos la recordaban como *la directora*. Para Sarlo, ella era como el *Papa*, la hija de un sastre que rompió su destino de ser “*hija de sastre*” y pasó a ser *la directora* y esto implicó haberse *casado* con la escuela y negar su cultura de origen.

El dispositivo normalista permitió una amplia inclusión social. Tanto en términos económicos como simbólicos significó para sus egresados una mejoría de sus destinos de origen, pero el precio fue la homogeneización. Hay en este dispositivo una parte democrática –la idea de inclusión- y un cierto mandato autoritario –la idea de homogeneización- que revela una contradicción constitutiva del modelo.

Cuando se alude al normalismo, se habla de *aquellas* maestras, las que la escuela seducía y estaban dispuestas a dejar su cultura de origen para ser maestras, de aquellas con las cuales funcionó el dispositivo. Esto se volvió común, ocultando el hecho de que por un lado, implicó la negación de la cultura propia y por el otro, que había muchos alumnos que quedaban en el camino, que no se veían, que eran *daños colaterales*, sostuvo Pineau.

En la actualidad esta matriz sigue operando, aún cuando los que ingresan son otros sujetos. O no tan diferentes, pero no se sabe, porque las

⁵ Includido en El Aleph, 1949. El relato de Pineau es sumamente claro. La intención “de recuperar, bajo forma diversa, algo que había sido mío”, expresado por Borges, aparece en la descripción del comportamiento de la cautiva de un modo impactante.



investigaciones que se realizan sobre quienes estudian para docentes, se hacen con los que terminaron, no con los que ingresaron, en el sentido de que hoy sabemos que llegaron Rosario Vera Peñaloza, Rosa del Río, Olga Cossettini, pero no su punto de partida.

Hoy, quienes estudian para docentes siguen siendo los mismos sectores de clase media, media baja, mujeres, jóvenes, pauperizados, sectores muy golpeados en la década del 90. Señala Pineau que existe en el grupo con el cual trabaja, un plus que las diferencia del resto y que es un alto nivel educativo, que revela una apuesta por la educación, por el logro de un mayor nivel educativo, aún a pesar de las dificultades económicas, familiares y de distinto tipo. En muchos casos, hacen enormes esfuerzos por continuar sus estudios aún cuando provienen de segmentos educativos de baja calidad, han sido repitentes o terminado sus estudios de nivel medio en escuelas nocturnas. A pesar de los esfuerzos del sistema educativo por expulsarlos, señaló Pineau, siguen estudiando.

Actualmente, la formación docente aparece para los jóvenes como una opción más, como una especie de inversión. En las investigaciones realizadas se detecta un grupo importante, mayoritario, con un espacio cultural muy restringido a lo doméstico –visitas a amigos, películas, libros comprados en el supermercado, revistas. Además, un 25% restante en el cual aparecen alumnos con un alto nivel de participación cultural –hacen música, artesanía, murga, danza- de los cuales puede decirse que no son muy capaces de ampliar el universo cultural y de establecer diálogo con el grupo minoritario. A simple vista, parecería que la propuesta cultural de la formación docente no amplía el universo cultural de quienes tienen un nivel cultural estrecho ni logra dialogar con los que tienen un nivel cultural más amplio.

Con respecto a la variable política, la investigación del año 1999 reveló descreimiento de los jóvenes en cualquier tipo de institución, lo cual es grave –afirmó Pineau- para formar docentes. A la pregunta de si confiaba o no, la mayoría de las respuestas fue “no confío”, en el sentido de *desconfianza* y no de *desinterés*, lo cual parece indicar que para los formados en los noventa la concepción de poder predominante es

que “*el poder es por definición, siempre malo*”. Se constata –continuó Pineau- una desaparición de la vieja concepción juvenilista de los años sesenta, del modelo del Mayo francés que tan bien expresara Mafalda con la idea de “*adulto, quiero tu poder, porque yo voy a llevar a cabo aquello que vos no pudiste hacer*”, concepción tan cara a la juventud de los sesenta. La juventud de los noventa, en cambio, no sale a disputar el poder a los adultos.

Los resultados de la investigación permitieron además, caracterizar la definición de *política* para estos jóvenes, que pasa por:

- 1) un descreimiento en cualquier forma delegativa y un cuestionamiento de la base del modelo político liberal. “*El único que me puede representar a mí, soy yo*”, opinan estos jóvenes.
- 2) Pasar *ocultos*, no quieren ser reconocidos por el poder, bajo el supuesto de que si existe reconocimiento es sólo para reprimir, molestar, pero nunca para ayudar o promover, a menos que medie un acto de corrupción.
- 3) Fortalecer redes locales que en general han conformado ellos mismos y no en las formas clásicas –sindicatos, partidos políticos- , movimientos comunitarios autoconvocados, más vinculados al control continuo de lo que se está haciendo.

En todos estos alumnos hay una apuesta muy fuerte a la educación. Tienen a nivel político estas marcas que devienen en esta concepción de la política. Para Pineau, si no se logra cambiarla, es la misma formación de la ciudadanía la que está en riesgo y no por culpa de ellos precisamente.

El otro impacto fuerte de los noventa –señaló Pineau- fue la disputa planteada entre homogeneidad y diversidad. En ese debate hay un término perdido que es el de *común*. Rescatar la diversidad hundió en el olvido lo *común*, que no es lo mismo que *homogéneo*. Si sólo se piensa en la diversidad tanto como si solo se piensa en lo común, se entra en el reino de la perversidad, porque no se ve al otro como sujeto sino como *objeto*.

En este punto, señaló Pineau, se trata además de pensar el vínculo pedagógico como un *vínculo amoroso*, haciendo referencia a dos grandes teorías filosóficas del amor. La platónica, que pensaba al amor como complemento -según Platón los seres humanos son andróginos, fueron separados y surge el amor cuando uno volvía a encontrar la parte perdida- aquella que complementaba al sujeto. Cierta teoría estructuralista por el contrario, afirma que el amor no tiene que ver con el *complemento* sino con el *suplemento*. El amor en este caso tiene que ver con la idea del encuentro que produce algo que no estaba anteriormente, algo nuevo. En términos pedagógicos, -planteó Pineau- la buena

importante⁶ y la intención de vincular dicha producción con la narrativa, la literatura y la cultura⁷. La propuesta es trabajar distintas temáticas –vínculo pedagógico, autoridad pedagógica, empleo docente- vinculando lectura de bibliografía de *base dura, académica*, en paralelo con la lectura de Borges. Esto último, comentó Pineau, suscita en el inicio cierta resistencia entre los alumnos. Sin embargo, sostuvo el pedagogo, un maestro *tiene que haber leído a Borges* como parte de un *capital común*⁸.

Para el desarrollo de la clase la propuesta articula literatura, imágenes, dramatizaciones y música⁹, el recurso cultural más cercano a los jóvenes. Se trata de introducir en el Seminario la mayor cantidad de recursos expresivos posibles. La consigna de trabajo es amplia y los invita a trabajar: *“Este trabajo de acreditación final tiene como objetivo permitir una apropiación crítica de los temas abordados en el Seminario, se espera que en su elaboración pongan en juego todos sus recursos intelectuales y creativos sin*



educación pasaría por el vínculo en el cual docente y alumno se comunican perfectamente o cuando docente y alumno se encuentran y producen algo que no estaba?

4. Una propuesta de articulación de saberes y el rescate de las producciones de los alumnos.

El *Seminario de Trabajo y Rol Docente* –señaló Pineau- pone en acto todo este conjunto de ideas. Pretende un nivel de producción

reflexiones formales No se trata de un producto que se adecue a exigencias burocráticas o pedagógicas sino de generar un espacio de producción profesional, para tal se le solicita la elaboración de una monografía final e individual a partir de la utilización de fuentes literarias. En ella se deberá realizar una reflexión sobre qué es ser docente en un diálogo entre la totalidad de la bibliografía seleccionada y “El Aleph” o “Ficciones” de Jorge Luis Borges, la obra podrá ser tomada en su conjunto o se podrá seleccionar algunos de los textos que la integran. El trabajo debe tener una extensión

6 No una simple monografía, aclaró el disertante, que además, es muy fácil copiarla.

7 Pineau refiere aquí a Christian Ferrer, sociólogo argentino, quien relata que para los griegos teatro y teoría tenían la misma raíz epistemológica, de modo que pensar la sociedad (la teoría) y representar la sociedad (el teatro) eran en el origen, las dos caras de la misma moneda. Ferrer dice hay que volver a contactar arte y teoría

8 Indicó además que “Un alumno de nivel terciario no puede decir ‘no entiendo a Borges’..

9 Idea tomada del pedagogo Estanislao Antelo, comentó Pineau.



aproximada de diez páginas, alrededor de 5000 palabras, debe además cumplir con condiciones mínimas de prolijidad, claridad en la exposición, ortografía y dictado- correcto”.

Para Pineau los resultados de la experiencia han sido muy buenos. Con el transcurso del tiempo, los mismos alumnos han sugerido algunas modificaciones, entre ellas, instancias parciales de evaluación y entrega de un trabajo de articulación de tres cuentos.

La lectura de tres trabajos producidos por los alumnos –de la Escuela Normal pública, nocturna de la ciudad de Buenos Aires, que asisten a cualquier profesorado, que no escapan a la media- pone de relieve la riqueza de los textos y la articulación que los alumnos han podido realizar:

(...) *“Para ser maestro de escuela primaria debe aprobarse el profesorado de Nivel Primario, alguien me contagio el entusiasmo por la docencia y elegí lo público, con más incertidumbre que expectativa, ingresé al Normal N° 2 (a partir de aquí cita el cuento “El Inmortal” que está en Ficciones) cautelosamente al principio, con indiferencia después con desesperación al fin erré por escaleras y pavimentos del inextricable palacio. Este palacio es fábrica de los dioses, pensé primeramente. Exploré los inhabitados recintos y corregí: Los dioses que lo edificaron han muerto. Noté sus peculiaridades y dije: Los dioses que lo edificaron estaban locos A la impresión de enorme antigüedad se agregaron otras: la de lo interminable, la de lo atroz, la de los complejamente insensato”.* Esta chica –comentó Pineau- sintió lo mismo que Borges relata en *Los Inmortales*, al entrar en la Escuela Normal y arma el Normalismo a partir de cuestionarse por qué estaban locos, por qué muertos.

Este es otro testimonio:

(...) *“Rosa del Río, en tanto que robot estatal es una especie de cautiva, abandona la fila de los salvajes para convertirse en una monja laica, que asume la cruzada patriótica, porque como dice Uxell??? “toda inclusión genera exclusión”, esta maestra que se jactaba muchas veces de que los actos d la vida institucional eran, se equivocaba , pero esto no la exime de culpa exageró cruelmente sus deberes siendo la*

autora material de un crimen ideado por la Escuela Normal, quizás los rapaditos no lo hayan vivido con la sensación que tenemos hoy..... pero definitivamente nace el autoritarismo, para Rosa del Río, la escuela Normal era como El Aleph. El vinculo con la nuevas generaciones debe llevar implícito la esperanza de transformación, esta búsqueda de respuestas que quizás nosotros no encontremos pero ellos con nuestra ayuda sí, Aureliano sabia que en materia teológica no hay novedad sin riesgos dice Borges en “Los teólogos”, para algunos podrá significar riesgo tal vez los beneficios que obtienen a costa del sufrimiento de millones de personas, para nosotros podrá significar la emancipación.”

(...)Y un tercero:

“Me arriesgo a la carrera docente al igual que el protagonista del cuento de las ruinas circulares fue a bordo de una canoa no hecha de bambú, pero si lleno de ignorancia El Mariano Acosta remite por lo menos desde el año que ingresé, en el 2005, a la imagen del templo incendiado del cuento..... El busto de Sarmiento que no podía esquivar ser mancillado por el incendio, su fisonomía, la del colegio no la Sarmiento, cambio radicalmente a lo largo de estos tres años. En mi historia escolar no aparece la educación pública. fui educado en el marco de las instituciones privadas y nadie en mi familia se dedicaba a la actividad docente con lo que al comenzar el profesorado me vi convertido en indio, me supe desnudo y comencé a gritar, escuché palabras desconocidas que por ende carecían de significado para mí, como por ejemplo, distrito, cooperadora, gabinete psicopedagógico, Piaget, etc. mi condición de indio se vio reforzada cuando fui requerido para que activara una nueva religión llamada constructivismo a la que me abracé con el fanatismo que solo puede esperarse de un converso. “

Ya en el cierre de su disertación, Pineau retomó a la pedagoga santafesina Silvia Serra, quien refiere al tamaño de la operación pedagógica. Según Serra, una operación de poco tamaño es aquella que busca adaptarse a los alumnos. Se trata de inaugurar otras cuestiones, de ampliar el tamaño de la operación pedagógica. Es este el sentido con el cual –concluyó Pineau- dice a los alumnos en la evaluación final que anoten lo que

La inspiración con camino para la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza



Profesora Adjunta Regular de Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Facultad



Docente de Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Facultad. Directora del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires.

1. Presentación

En la última década el escenario de las tecnologías se ha transformado críticamente por la irrupción de los dispositivos móviles incluyendo las formas más sofisticadas de la telefonía celular, la conectividad inalámbrica, las redes sociales a través de Internet y la televisión interactiva, por mencionar algunos movimientos recientes. Por un lado, es indudable la influencia que estos desarrollos van teniendo en los modos en que se construye y difunde el conocimiento. Por otro, sabemos que estos nuevos sentidos son apropiados con dificultad en las escuelas, atravesadas estructuralmente por las formas clásicas de transmisión y apropiación de los contenidos de la enseñanza. Ahora bien, ¿disponemos de fundamentos y modos en los que definir como la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debería llevarse a cabo en las instituciones educativas? La respuesta es no. La producción teórica en el campo de la tecnología educativa empieza a reconocer estas situaciones pero los tiempos que la investigación requiere se ven hoy seriamente impactados por la celeridad del cambio tecnológico.

Las nuevas tecnologías y su lugar en las nuevas formas de conocer, enseñar, aprender y también investigar requieren de propuestas creativas para el abordaje de su comprensión. Se necesitan dispositivos de nuevo tipo, generados para esta era, que permitan de modo profundo y a la vez eficaz pensar cómo estas nuevas tecnologías deberían ser adoptadas o transformadas por las prácticas pedagógicas, de modo tal de garantizar el cumplimiento de las finalidades educativas. Proponemos la inspiración como camino para la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza y el espacio de la formación docente como área de incubación

de tal inspiración, en un marco abierto a la búsqueda, la creación y la superación de abordajes tradicionales a la hora de desarrollar propuestas de tecnología educativa.

2. Los fundamentos

En la actualidad los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento en diferentes ámbitos económicos, culturales y políticos se ven fuertemente entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las nuevas tecnologías. Se trata de procesos sociales complejos que transforman de manera profunda las estructuras y prácticas culturales, políticas y educativas en nuestras sociedades.

La revolución digital genera, de este modo, importantes desafíos a la hora de dotar de sentido genuino al ejercicio de la ciudadanía en el marco de nuevas desigualdades sociales y culturales asociadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para las políticas educativas, esto constituye un desafío complejo que va más allá de la dotación de infraestructura tecnológica. Implica tomar decisiones referidas a la formación y la actualización docente, los contenidos curriculares, los estilos de trabajo en el aula, las formas de gestión de las instituciones y el modo de relacionarse de las escuelas con su entorno. Estas decisiones, dada la celeridad de los cambios tecnológicos, en ocasiones no cuentan con fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos sólidos y, por tanto, se ven expuestas a tensiones que son ajenas a los procesos educativos. Es por ello que consideramos necesario construir nuevas propuestas que den cuenta del impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento. Espacios de exploración,

creación, innovación, formación, monitoreo e investigación que generen tanto propuestas como conocimiento referidos a la inclusión de cada nueva herramienta, entendiendo su valor específico para la enseñanza y el aprendizaje.

La propuesta que aquí presentamos, da cuenta de estas búsquedas. Recorremos a continuación algunos de los pilares conceptuales que justifican y sostienen este desafío:

- **Los ciclos en la incorporación de la tecnología en la escuela**

En la base de los intentos que se han hecho por incorporar tecnologías para la enseñanza a lo largo del siglo XX a través de diferentes medios y soportes se repiten ciclos semejantes que incluyen: altas expectativas de los reformadores, retórica promocional en torno al nuevo soporte, políticas para ponerlo a disposición y limitado uso en clase. Estos ciclos siempre finalizan con desilusión y recriminaciones mutuas entre los diversos actores (Cuban, 2001). Las soluciones mágicas no llegan y las declaradas mejoras, entendidas como incrementos en los logros de aprendizaje, no se constatan en los estudios empíricos. Es necesario concebir nuevos modos de promover la integración de las tecnologías en las escuelas, superando la dinámica del ciclo que sobreviene cuando el proyecto se concibe con un problema simple de dotación de infraestructura tecnológica.

- **La necesidad de entender el trabajo docente**

Más de cinco décadas de intentos poco fructíferos permitieron concluir que las elecciones de los docentes se ven limitadas por el contexto institucional y la cultura de la enseñanza, incluyendo las creencias sociales e individuales de los profesores. Las tecnologías que los docentes incorporan responden a las necesidades del trabajo cotidiano sin interrumpir el control de la clase por parte de ellos mismos. Desde esta perspectiva, es necesario concebir la innovación analizando la organización escolar, el uso del tiempo y la formación de los docentes (Cuban, 1986; Burbules y Callister, 2001) y también entender que las innovaciones efectivas que los profesores individuales o en grupos

llevan adelante son las que deberían ser sistematizadas y puestas a disposición de los colegas, por su comprensión profunda de las condiciones institucionales y profesionales.

- **El carácter definitorio de las nuevas tecnologías**

Frente a este difícil escenario para la innovación en la educación, el desafío de la inclusión de la tecnología en la escuela vuelve a plantearse por el carácter definitorio de los nuevos desarrollos. La tecnología informática transforma cotidianamente las formas en que conocemos y aprendemos y se constituye una *tecnología definitoria*, en la medida en que modifican los modos en que pensamos (Bolter, 1984). Las nuevas tecnologías representan un punto de inflexión en relación con nuestra capacidad para conceptualizar el aprendizaje y sus actividades (Pea, 1998). Algunos denominan a estas nuevas tecnologías como *herramientas cognitivas* (Lajoie, 2000) que potencian, extienden y amplían nuestra capacidad de construir y manipular el mundo y sus representaciones.

- **La construcción de una nueva ecología tecnológica para el aula**

El aprovechamiento de estas nuevas herramientas cognitivas en contextos de acceso cada vez mayor podrá constituirse en una nueva ecología tecnológica, en tanto se conciban nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje que potencien y enriquezcan las oportunidades educativas de los alumnos y la comunidad en su conjunto. Ese es el desafío más importante de la docencia: capturar los nuevos desarrollos tecnológicos para construir escenarios pedagógicos enriquecidos, habida cuenta de la preocupación por la innovación, y especialmente por su fracaso, que caracterizó a los desarrollos educativos a lo largo de las últimas décadas.

Sobre estos pilares afirmamos la necesidad de avanzar en una propuesta creativa, que reconozca las búsquedas previas y genere un nuevo modo de abordaje tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico. Desde esta perspectiva cada Instituto de Formación Docente puede ser un motor de creación, un espacio donde los docentes en formación y

ejercicio reciban la preparación adecuada para inspirarse y construir modos propios de apropiación de las nuevas tecnologías, adecuados a los proyectos institucionales y educativos en el que llevan adelante su labor cotidiana.

3. Un marco de trabajo para la inspiración en tecnología educativa

Esta propuesta ofrece una visión que se deberá ir enriqueciendo o reformulando con sus propios desarrollos y producciones, en un reconocimiento permanente de los cambios tecnológicos. Esta visión reconoce el nuevo entorno cultural y epistemológico que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (McClintock, 1992, 1996) y la oportunidad que ofrece el avance hacia escenarios de acceso creciente a través de una amplia variedad de dispositivos tecnológicos. Destacando las nuevas formas de interacción de los diversos actores del sistema educativo con las herramientas digitales del nuevo siglo esta visión puede ser caracterizada a través de tres rasgos principales:

- *Ubicuidad:* El avance hacia modelos de dotación tecnológica 1 a 1 promueve la presencia de las herramientas tecnológicas en todos los ámbitos que habitan docentes y alumnos.
- *Movilidad:* Alumnos y docentes pueden construir espacios de enseñanza y de aprendizaje con flexibilidad, trascendiendo las limitaciones del espacio del aula.
- *Conectividad:* Las computadoras que forman parte de esta nueva ecología se conectan entre sí y con la Web, permitiendo interacciones múltiples en el ámbito local y más allá de él.

Desde una perspectiva pedagógica, estas tres características presentan importantes transformaciones en cuatro dimensiones estructurantes de lo que denominamos el encuentro educativo:

- *Tiempo:* La ubicuidad de acceso y trabajo con materiales y herramientas de aprendizaje transforma la idea de que el encuentro educativo acontece sólo

durante el tiempo de trabajo en la escuela.

- *Espacio:* La movilidad nos permite pensar en el aula como un espacio más, entre otros tantos, en el que un encuentro educativo, un encuentro para aprender y enseñar, puede concretarse.
- *Relaciones:* La conectividad abre la puerta para la participación de nuevos actores en el encuentro educativo y además genera interrogantes acerca de la naturaleza de los encuentros entre alumnos entre sí y alumnos y docentes más allá de la escuela.
- *Contenido:* La conectividad también genera desafíos para la conceptualización, la construcción y el uso de contenidos en la enseñanza y el aprendizaje. El acceso a la Web permite interactuar, construir y resignificar diversos tipos de materiales en el marco de nuevas propuestas de trabajo en las escuelas.

Los entrecruzamientos de estas dimensiones crean nuevas oportunidades pedagógicas que podrán ser exploradas desde una amplia gama de recorridos y propuestas, creadas y por crear, algunas de los cuales presentamos a continuación:

- La información como marco para promover usos críticos

La abundancia y saturación de información, nuevas construcciones textuales (hipertextos, blogs, wikis, etcétera) y diversas estrategias de clasificación y categorización de datos en la Web, nos enfrentan con el desafío de formar usuarios críticos, esto es, sujetos capaces de evaluar la calidad, validez y credibilidad de la información, reconocer la intencionalidad y parcialidad de sus fuentes e interactuar con ella reconstruyendo su sentido en diferentes contextos.

- La colaboración como marco para promover la participación genuina

Colaborar en su sentido más genuino implica no sólo trabajar con otros. Colaborar supone interacciones que ofrecen puntos de vista distintos, negociación de interpretaciones alternativas, construcción de sentidos compartidos y producciones conjuntas como resultado de estos procesos. Colaborar en el marco de nuevos entornos tecnológicos y a través de diversas herramientas electrónicas de

comunicación supone la puesta en juego de estrategias de trabajo que promuevan la participación en este tipo de interacciones.

- El diseño como marco para promover construcciones de aprendizaje

Los nuevos lenguajes de programación, simulaciones, representaciones animadas y herramientas de manipulación de imagen y sonido son algunos ejemplos de nuevas oportunidades para diseñar y experimentar con hipótesis e ideas en la resolución de problemas, así como oportunidades para el diseño de diversos modos de representación del conocimiento. A través de estas herramientas, en el marco de diversas propuestas pedagógicas, podemos promover la formación de sujetos capaces de asumir una actitud crítica, curiosa y pro-activa en relación con el aprendizaje.

- El entretenimiento como marco para promover jugadores inteligentes

Los nuevos entornos tecnológicos constituyen nuevas oportunidades a través de las cuales los docentes pueden diseñar secuencias lúdicas que actualicen la búsqueda de aprendizaje y desarrollo a través del juego, de profunda inspiración vigotskiana, donde en el espacio imaginario se resuelven tareas que de otro modo son irrealizables. Bajo la guía del maestro, los jugadores inteligentes se constituyen en constructores de conocimiento en entornos que se renuevan y reinventan a diario, como nuevos desafíos lúdicos y cognitivos.

La exploración de las oportunidades que una nueva ecología tecnológica ofrece para el encuentro educativo requiere un trabajo articulado de los diferentes actores de la comunidad educativa y más allá. Un trabajo que esté orientado tanto por la búsqueda de una inclusión digital plena del conjunto de los ciudadanos como por las finalidades educativas. Pero, lo que es fundamental, un trabajo que requiere formación y capacitación sistemática y rigurosa para todos los responsables de llevar a cabo esta tarea y propuestas metodológicas que logren capturar el conocimiento actual en la materia. Esta propuesta intenta ofrecer las condiciones para poner en juego la exploración

a través de esta visión, a partir de la especificidad de la búsqueda de cada docente o grupo de docentes.

4. Los escenarios para la creación

Los Institutos de Formación Docente concebidos como espacios de inspiración pueden encarar como parte de sus prácticas formativas e investigativas la exploración y construcción de proyectos de tecnología educativa, incluyendo los siguientes escenarios de trabajo:

- De la inducción: Los docentes en formación realizan a través de instrumentos adecuados el diagnóstico del nivel de adopción de nuevas tecnologías en sus prácticas de la enseñanza y analizan buenas prácticas en tecnología educativa como ejemplos inspiradores.
- De la exploración: Los futuros docentes se contactan con tecnologías de última generación y reciben asesoramiento sobre la potencialidad educativa de cada uno de los desarrollos. Desarrollan un proyecto a implementar en su escuela y pasará a formar parte del banco un banco colectivo de proyectos.
- De la investigación: **Investigadores y futuros docentes participan de actividades de registro, análisis y construcción de categorías teóricas para el campo de la Tecnología Educativa. El desarrollo de este escenario incluye el diseño de un programa de investigación sistemático incluyendo indagando tanto sobre tendencias como en tecnologías de última generación.**

En estos escenarios se ven promovidos estilos de trabajo que consolidan una aproximación diferente a la formación docente como espacio para la incubación de proyectos de tecnología educativa de los docentes tanto de los docentes en formación como de los docentes en ejercicio. Entre esos estilos se destacan los siguientes:

- Docentes que producen tecnología: la

conformación de equipos de trabajo que involucren a los docentes como productores de proyectos trabajando en colaboración con expertos en tecnología, transformando de este modo el tradicional rol de consumidores de productos tecnológicos en el que habitualmente se encuentran.

- Desarrollo de prototipos: proyectos desarrollados vinculados con el uso de tecnologías de última generación para ejemplificar la posible implementación de las mismas en diversos contextos pedagógicos. Estos prototipos podrán dar lugar a su uso por parte de las instituciones educativas diversas como perspectiva para el trabajo en redes de colaboración.
- Articulaciones estratégicas: la conformación de alianzas entre diversas agencias, instituciones y organizaciones interesadas en la mejora de la educación y la innovación pedagógica siendo inicialmente críticas las alianzas con proveedores de equipamiento de última generación y en etapas posteriores el apoyo de institutos de investigación podrá resultar clave para la colaboración en materia de producción teórica.

5. Una propuesta

Un modo concreto de avanzar en un proyecto como el que proponemos se puede iniciar identificando Institutos de Formación Docente dispuestos a funcionar como centros de incubación, desarrollo y difusión de proyectos de tecnología educativa como definición de su proyecto de trabajo para la institución. Las propuestas pedagógico-didácticas que este Instituto de Formación Docente desarrolle para sus alumnos y alumnas en formación debe considerar, por un lado, la participación de los mismos en entornos formativos innovadores, que incluyan nuevas tecnologías y que supongan en sí mismos un ámbito de estudio desde la perspectiva de las prácticas de la enseñanza; y por otro lado, los profesores en formación deben a su vez integrarse en proyectos que en las instituciones educativas asuman el carácter de piloto. Como parte de su preparación deberán poder analizar situaciones educativas en curso y diseñar, implementar y evaluar proyectos y materiales educativos de

carácter innovador que incluyan nuevas tecnologías. Estas experiencias deberán ser llevadas a cabo en relación con una escuela o instituto de nivel primario. Con este estilo de trabajo, los participantes experimentan a diario situaciones de formación con nuevas tecnologías de última generación, incluso en fase de desarrollo, y las analizarán tanto desde la perspectiva del aprendizaje como de la enseñanza. Desde el inicio de la carrera se integrarán en proyectos reales caracterizados por nuevas búsquedas pedagógicas y didácticas de corte innovador. El Instituto de Formación Docente seleccionado se constituye en una usina pedagógica y tecnológica para el desarrollo de prácticas y teorías de valor para el sistema educativo y lleva adelante investigaciones que crean, desarrollan, analizan y reconstruyen las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva de los propios docentes que las llevan a cabo. Estas usinas tendrían entre sus propósitos principales:

- Articular las actuales tendencias nacionales focalizadas en el desarrollo y la implementación de políticas educativas de integración tecnológica hacia la construcción de proyectos concretos de mejora de las prácticas pedagógicas a través de las nuevas tecnologías.
- Generar un centro modelo para la incubación y el desarrollo de experiencias y proyectos innovadores en tecnología educativa.
- Desarrollar un marco de trabajo capaz de favorecer la disseminación y la re-apropiación de experiencias y proyectos de tecnología educativa por parte de diversas escuelas del país, atendiendo a las singularidades de los diversos contextos que constituyen el sistema educativo nacional.
- Construir un espacio de educación continua para la formación de los futuros líderes del cambio educativo a través de la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas.

El trabajo de estos Institutos, configurados en usinas de innovación tecnológica y pedagógica, puede incluir, entre otras, actividades tales como:

- Docentes que producen tecnología: la

conformación de equipos de trabajo que involucren a docentes como productores de proyectos trabajando en colaboración con formadores y expertos en tecnología transformando de este modo el tradicional rol de consumidores de productos tecnológicos en el que habitualmente se encuentran.

- Proyectos “Probar y volver”: la producción de proyectos de aula específicos y a medida, desarrollados en colaboración, posibles de ser implementados en el corto plazo y evaluables para su re-implementación luego de la identificación de mejoras necesarias. Estos proyectos conformarán un banco de experiencias como parte de un cuerpo de conocimiento público y compartido por todos los educadores que forman parte de la comunidad del Instituto y su zona de influencia.
- Proyectos “Llevar y construir”: la incubación de proyectos de más largo alcance, anclados en la identificación de necesidades y oportunidades que traen los docentes al centro, desarrollados para que los docentes los adapten e implementen en sus prácticas de aula.
- Prototipos: proyectos vinculados con el uso de tecnologías de última generación para ejemplificar la posible implementación de las mismas en diversos contextos pedagógicos.

En todas estas actividades los alumnos del Instituto colaboran con los docentes en servicio como parte de sus actividades formativas. Los docentes formadores se constituyen a su vez en expertos que asesoran las diferentes etapas y formas de incubación compartiendo su *expertise* pedagógica y didáctica.

En síntesis, esta propuesta intenta favorecer la construcción de una base sólida a través de docentes capaces de tomar en sus propias manos el desafío de educar en el marco de las oportunidades que presentan las nuevas tecnologías para la construcción del conocimiento en el siglo XXI. Se trata de ir

generando progresivamente nuevas condiciones de trabajo en las instituciones escolares, promoviendo espacios de colaboración e intercambio docente a la vez que integrar oportunidades para el desarrollo profesional de los formadores de futuros docentes, avanzando así hacia nuevas experiencias en la formación docente básica.

A través del trabajo sistemático las instituciones participantes pueden constituirse en centros de referencia para la innovación educativa en la región a través de la inclusión de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza y, a través de ello, dar sustento a políticas de inclusión digital a través del sistema educativo argentino que promuevan procesos educativos más justos y de mayor calidad.

6. Referencias bibliográficas

Bolter, D. (1988) El hombre de Turing: la cultura occidental en la era de la computación. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Burbules N. y Callister, T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona: Granica.

Cuban, L. (1986) Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Cuban, L. (2001) Oversold & underused. Computer in the classroom. Cambridge & London: Harvard University Press.

Lajoie S. (2000) (Ed.) Computers as cognitive tools: no more walls. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

McClintock, R. (1996) Renewing the Progressive Contract with Posterity: On the Social Construction of Digital Communities. New York: Institute for Learning Technologies.

McClintock, R. (1992) Power and Pedagogy: Transforming Education Through Information Technology New York: Institute for Learning



Débora Kantor - 2008

Rasgos de la nueva adolescencia y juventud

El texto corresponde a un capítulo del libro “Adolescentes y jóvenes. Tiempos y espacios para otra educación” de Debora Kantor, próxima publicación de Del estante editorial. Versión sujeta a corrección.

Llegué a tus aguas, a tu triste puerto,
a tu caudal, edad enamorada.
Para morir y renacer advierto
mi vida sin usar, mi voz prestada.

Ya me convocas para todo asombro
y de obstinado fuego me alimentas;
mientras tanto me pesan en el hombro
tus fierros, tus palomas, tus tormentas.
 (“Invocación a la profunda adolescencia”)

Que el silencio presida mi pavorosa angustia,
que nada en mí pretenda huir de lo inevitable.
Para sufrir más tarde el tiempo de las lágrimas
vivo ahora esta edad de sed y aprendizaje.

(“Término”)

María Elena Walsh (1947)

Algo de la adolescencia de muy diversos tiempos puede reconocerse en los poemas que María Elena Walsh escribió hace más de medio siglo, cuando contaba entre 14 y 17 años de edad. Hoy pueden ser otros los fierros, las palomas, las tormentas, pero algo sigue pesando en los hombros. La sed, el aprendizaje y el asombro parecen seguir convocando y atormentando. Y aun cuando ciertas injusticias desgastan tempranamente algunas vidas, hay un tiempo en el que algo muere y algo renace como *vida sin usar*.

Títulos de obras clásicas en este campo de estudio publicadas hace ya varias décadas, tales como “La adolescencia normal”, “Ambición y angustia de los adolescentes” o “La causa de los adolescentes”, entre otros, parecen anunciar explicaciones y respuestas de naturaleza similar a las que seguimos buscando. Y dan cuenta –aunque en otro registro– de conmociones semejantes a las que expresa el poema del epígrafe.

Entonces... ¿porqué “nuevas” adolescencias?. Y además: ¿porqué adolescentes y jóvenes juntos?; ¿porqué el plural?

Las adolescencias y las juventudes siempre

fueron “nuevas”; ellos/as son “los nuevos” entre nosotros, como nosotros fuimos los nuevos para los de antes. Son –fuimos– el relevo, el recambio. Por lo mismo son –como fuimos, como otros fueron antes, como otros serán luego para ellos– difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados... Ni exhaustiva ni excluyente, tal vez ni siquiera original, estos adjetivos pueden corresponder a adolescentes y jóvenes de todos los tiempos; desde los tiempos en que fueron reconocidos y nombrados como tales, hace apenas unos 150 años.

Cada época tuvo sus *nuevas adolescencias y juventudes* a las que repensar y con las cuales lidiar. Sin embargo cuando hoy aquí adjetivamos de este modo (“nuevas...”) no estamos enfatizando la novedad que conlleva el reemplazo generacional sino ciertas novedades, especificidades, complejidades que exceden la problemática de la continuidad y el cambio.

Nos estamos refiriendo entonces a lo nuevo que atraviesa a nuestros nuevos: a la brecha socio económica sin precedentes entre los nuevos, y a



sus consecuencias; y a la brecha cultural sin precedentes entre diferentes generaciones contemporáneas, y a sus consecuencias. Una brecha que, como señala S. Balardini (2006), se expresa por ejemplo en que lo que hoy en día resulta fácilmente superable para buena parte de los “incultos” de 12 años resulta difícil de pensar o imposible de resolver para la mayoría de los “cultos” de 60 años.

Las adolescencias y juventudes de hoy no se dejan describir sin aludir a tales circunstancias, y el trabajo con adolescentes y jóvenes hoy no se deja pensar sin ellas. Estas novedades, especificidades y complejidades devienen perplejidades. Lo nuevo altera los modos conocidos y medianamente seguros –aunque siempre cambiantes, provisorios, insatisfactorios- de ser adolescente o joven en estos tiempos y de reconocerse como adultos y como educadores frente a ellos.

Es condición de adolescentes y jóvenes resultar extraños para sus mayores; casi por definición los nuevos resultan extraños para los responsables de su acogida. Pero ahora, además, suelen ser percibidos como hostiles, cuando no peligrosos. No es posible conocer totalmente lo extraño, ni anticiparlo, ni adivinarlo; es la variable desconocida de todas las ecuaciones, “de modo que incluso cuando los extraños no se convierten en objeto de agresiones directas ni padecen las consecuencias de un resentimiento activo, su presencia dentro del campo de acción sigue siendo inquietante...” (Bauman, 2005: 141).

En este giro de lo extraño a lo hostil parece residir también algo de las “nuevas” adolescencias y juventudes; o tal vez deberíamos decir que es algo de los “nuevos adultos” lo que reside en él.

Como abono y como consecuencia de estos procesos y representaciones, ha caído el paradigma de la juventud como redentora de los males de la sociedad, como motor de cambio, o como *la flor de la vida*. El discurso generalizado acerca de la juventud, mostrando contradicciones, admitiendo excepciones o esgrimiendo atenuantes, ya no habla de una juventud roja, blanca, o dorada y con brillo; la imagen actual tiende al negro o, en todo caso, es oscura, opaca. Si hoy la juventud es en algún

sentido *divino tesoro*, lo es en tanto expresión del deseo de perpetuación de lo joven en los cuerpos, en los hábitos, en la estética, en los códigos de relación y en las formas de vida. Es en esta resignificación de cierto discurso clásico acerca de la juventud y en su absolutización como modelo y como aspiración que tiene lugar la paradoja de la exaltación de sus atributos junto al estigma que recae sobre ella.

En cualquier caso se trata de una circunstancia que acompaña y atraviesa a adolescentes y jóvenes, mientras se construyen a sí mismos y se reubican en el espacio social desde las nuevas perspectivas, deseos y capacidades que comienzan a desplegar, mientras las ponen a prueba.

“La alternativa -señala L. Cornú- no es expulsar o asimilar lo que se presenta como cuerpo extraño, sino encontrar, en el límite mismo inflingido al intercambio, el deseo de llegar a la palabra. El desafío será pasar del cuerpo extraño a la lengua extranjera: traducir, sabiendo que no todo se traduce, que queda lo extranjero, lo intraducido (...). El cuerpo extranjero es también el del adolescente, extraño para él y para los demás (...), es el lugar de las dificultades de institución y reconocimiento (...). Echar a ese cuerpo una mirada que no lo vuelva extraño, que lo constituya como otro a quien y con quien hablar, plantea el problema del lugar preparado a los recién llegados en la institución de lo social” (2003: 41, 43).

Por otra parte, “adolescentes” y “jóvenes” no designan sujetos, procesos y realidades equivalentes o intercambiables. Ellos/as no son lo mismo en la vida cotidiana en la cual dirimen su presente y su futuro, aunque cada vez con mayor frecuencia aparezcan igualados o confundidos en el discurso y en los textos que analizan su condición y sus avatares. Cabe señalar entonces que si aquí los reunimos tanto en los títulos como en las reflexiones se debe a que, en relación con los temas que tratamos, son muchas y muy significativas las situaciones que los acercan y los emparentan, lo cual no supone homologar realidades o subsumir categorías que suelen requerir abordajes diferenciados.

Es sabido que las fronteras clásicas entre las categorías adolescencia y juventud se han

alterado y continúan en alteración constante. Asistimos asimismo a la caída del paradigma de la transición y de la etapa preparatoria para describir y explicar lo propio de la adolescencia y la juventud. Los análisis que refieren, entre otros asuntos, a la infantilización prolongada, a la adultización temprana, a la maternidad y la paternidad adolescente, a los jóvenes no juveniles o al reemplazo de la categoría de moratoria social por la de moratoria vital (Margulis y Urresti: 1996), dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones o atributos posibles de definir según rangos etarios.

En este marco es posible advertir una tendencia significativa: cuando la escuela media busca transformar su propuesta para sintonizar más y mejor con lo que se supone que los alumnos esperan, necesitan o reclaman, la referencia a las *culturas juveniles* parece insoslayable (Kantor: 2007). Cuando desde diversas instancias del gobierno del sistema educativo se pretende interpelar y acompañar a la escuela en la construcción de una cultura institucional más acogedora y respetuosa de los alumnos, se promueven programas en los cuales la consideración *lo joven* es el foco, el propósito y el parámetro. Cuando desde diferentes marcos de análisis o de intervención en el ámbito educativo se pretende dar lugar en la escuela a aquello que los estudiantes secundarios son y hacen cuando no ofician de alumnos, o no son mirados como tales, surge la necesidad de interpelarlos y convocarlos en tanto *jóvenes*. Cuando se pretende apelar a lo que buscan, lo que eligen o lo que crean chicos y chicas que ya no son niños/as, se alude con frecuencia y naturalidad creciente a los *consumos y producciones culturales de los jóvenes*.

Lo que omite el discurso centrado en “lo joven”

Las discusiones sobre estos temas, tanto como las denominaciones de programas y proyectos, refieren de manera casi excluyente a la juventud; la adolescencia está virtualmente desplazada del discurso. Pareciera que las políticas y las instituciones que no han podido con los adolescentes, ahora van por los jóvenes. ¿Por qué ahora *los jóvenes*?

Tal vez porque la expresión condensa la nueva configuración de las etapas vitales y el desdibujamiento de fronteras y franjas etarias tradicionalmente asociadas a ellas. Tal vez por la

necesidad de dar cuenta de la sobreedad que aumenta en las aulas como resultado de ingresos tardíos, abandonos, temporarios, reingresos y repitencias reiteradas. Tal vez por advertir que las duras condiciones de vida vuelven jóvenes precozmente a unos adolescentes, mientras que los hábitos culturales y de consumo acortan la adolescencia de otros. Tal vez porque así queda expresada claramente la intención de que retornen a la escuela quienes se alejaron de ella o crecieron sin haberla frecuentado. Tal vez porque el concepto de “juventud” resuena más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales que se pretenden abordar, mientras que el de “adolescencia” remite a asuntos de índole psicológica.

Por todo ello, tal vez, “adolescencia” remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que “juventud” habla de la sociedad de hoy y de escuela que hay que construir; enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser.

La categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar; el propio surgimiento de ésta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria. Es en virtud de ello, y de la intención de hallar las claves para repensar la escuela media, los alumnos, las distancias existentes y las estrategias de acercamiento, que nos interrogamos acerca de las razones y los efectos del virtual abandono de la adolescencia en discursos que tienen amplia difusión y circulación en el ámbito educativo. Y en forma complementaria nos preguntamos también acerca de las razones y los efectos de la proliferación discursiva en torno a los jóvenes y a las culturas juveniles.

En cualquier caso, no parece inocuo omitir la adolescencia y la necesidad de resignificarla, subsumiendo categorías o enfatizando la centralidad de lo joven. No parece inocuo porque ciertos momentos, necesidades y trayectorias se apartan así de la mirada adulta y de la responsabilidad de atenderlos en su especificidad, desconociendo entonces no solo a la adolescencia sino también a la juventud en tanto procesos y etapas que requieren distinto tipo de intervenciones.

No obstante lo acabamos de señalar, en el tema que estamos analizando, pareciera que la caída de la adolescencia a favor de la juventud expresa –precisamente, paradójicamente– el reconocimiento de la asociación intrínseca entre escuela media y adolescencia ya que a la hora de



crear dispositivos que procuran dinamizar, abrir, cambiar el *adentro* escolar, “juventud” viene a representar claramente el *afuera*, mientras que -o debido a que- “adolescencia” significa escuela. En otros términos, “juventud” representa lo extraescolar, es decir lo que se valora, lo que se pretende considerar, mientras que -o debido a que- “adolescencia” se asocia a la escuela, es decir lo que se cuestiona, lo que se interpela.

Tal vez sea ésta una de las claves para analizar motivos, formas y consecuencias del desplazamiento o del agotamiento de “la adolescencia”: en tanto categoría eminentemente “psico-escolar”, se la percibe tan debilitada o agotada como la escuela, y por eso pierde presencia en la discusión acerca de las transformaciones necesarias; transformaciones que se perciben en cambio asociadas a perspectivas y categorías “socio-culturales”.

En este sentido cabe preguntarnos también si fenómenos tales como la adultización de los jóvenes y la juvenilización o adolescentización de los adultos, nos están conduciendo, acaso, a llamar “juvenil” a cualquier cosa y, en el ámbito educativo, a todo aquello que siendo propio de los alumnos no tiene lugar en la escuela.

Las reflexiones de Zizek acerca de la supresión del término “trabajador” en el discurso crítico y político actual aportan otros elementos para continuar pensando este asunto. Dice este autor: “Casi como una convención (...) la palabra ‘trabajador’ ha desaparecido del vocabulario, sustituida u obliterada por ‘inmigrantes’ o ‘trabajadores inmigrantes’: argelinos en Francia, turcos en Alemania, mexicanos en EEUU; de este modo, la problemática clasista de la explotación de los trabajadores se transforma en la problemática multiculturalista de la ‘intolerancia de la Otredad’, etc. y la excesiva pasión de los liberales multiculturalistas en proteger los derechos étnicos de los inmigrantes surge claramente de la dimensión ‘reprimida’ de clase” (Zizek, 2005:19)

Retomando esta idea diremos que la intención crítica es evidente en los discursos y enfoques que privilegian la juventud y sustituyen la adolescencia. Y que en ellos sobrevuela también cierta pasión multiculturalista, toda vez que los nuevos discursos se estructuran en torno a la

consideración y el respeto de lo joven en tanto expresión de lo diferente no hegemónico (no hegemónico en tanto descalificado por las valoraciones del mundo adulto, aun cuando en muchos aspectos lo juvenil se haya convertido en aspiración y en modelo universal). Así, “la Otredad” estaría representada en este caso por los jóvenes, siendo entonces sus “derechos étnicos” aquello que el discurso en torno a las culturas juveniles estaría llamando a tolerar o a proteger.

Ahora bien, ¿cuál será en este caso la “dimensión reprimida” –si acaso existe- como lo es la problemática clasista en la sustitución del término trabajador por el de inmigrante?. Propongo como respuesta para continuar pensando que lo reprimido, en este caso, es la particular posición adulta que requiere la adolescencia como momento de construcción de la identidad, de reapropiación del espacio subjetivo, del proceso emancipatorio. Es lo concerniente al lugar del adulto–educador lo que queda diluido en ese desplazamiento.

Si en el problema que analizamos existe una dimensión reprimida, y si ésta es la posición adulta: en el afán de respetar(los), reconocerlos, dar(les) lugar, acercar(nos), en tanto educadores estaríamos restándole una presencia indispensable a lo que el psicoanalista R. Efron caracteriza como “la última oportunidad de intervenir antes de lo finalizado de estructurar” (1996: 41).

De este modo, lo reprimido aludiría también a aquellos conflictos, trabajos y temores propios de la adolescencia, frente a los cuales se nos dificulta (¿hoy más que ayer?) definir un lugar y un sentido. Si la infancia requiere una determinada presencia sostenida del adulto, la adolescencia, como tiempo de la primera gran reestructuración del aparato psíquico, requiere una presencia otra que permita el pasaje a la no dependencia. Como señala N. Barbagelatta, la adolescencia es el momento de salir: en el tiempo, salir implica ir hacia el futuro; en el espacio, salir es ir hacia fuera, tanto materialmente como en el plano simbólico.

Parafreaseando a Zizek, entonces, diríamos que la excesiva pasión de los educadores (¿liberales?) multiculturalistas en colocar las

discusiones acerca de los alumnos de escuelas medias (o de quienes están en edad de cursarla) en términos de reconocimiento y protección de los derechos de la juventud, surge posiblemente de la especificidad de la adolescencia en tanto dimensión `reprimida` de y la consecuente dilusión de la responsabilidad adulta frente a ella.

Las alteraciones de las fronteras entre categorías etarias, de la periodización de la vida en las condiciones actuales y de las posiciones que ocupan las distintas generaciones en el mundo contemporáneo forman parte del problema; alteran, resignifican, pero no anulan la adolescencia ni los procesos que supone ni la responsabilidad que implica. Y si los modos de nombrar tienen efectos sobre las prácticas (Diker, 2003), nombrando de manera casi excluyente "joven" a lo que es posible y necesario identificar –aun hoy- como "adolescente", se vería sensiblemente afectada una posición adulta sustentada en el reconocimiento del trabajo psíquico que conlleva y define la adolescencia y de la significación que en él adquieren las referencias identificatorias.

Entre el extrañamiento, la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la resignificación de los espacios cercanos y la apropiación de lo social, los/as adolescentes precisan espacios de confrontación y ruptura para construir su identidad. Esto es, una posición adulta capaz de ofrecer sostén porque ofrece acompañamiento mientras soporta la confrontación. (Volveremos sobre estos temas en el capítulo siguiente).

En este tránsito, las referencias identificatorias que se ofrece a los/as adolescentes podrán contribuir positivamente al trabajo psíquico y social que implica la constitución de su subjetividad, toda vez que se acompañen de intervenciones afirmativas: afirmativas porque contribuyen a afirmarlos, y porque se desmarcan de supuestos y prácticas que sistemáticamente los niegan o los negativizan.

Los sentidos del plural

Por otra parte, como sabemos, las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas, y los itinerarios vitales están fuertemente condicionados por los *datos duros* del origen que definen un lugar social para cada quién, una manera de ser nombrado por las teorías, por las políticas públicas, por la gente. Así, "algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven *infancia* o *adolescencia*,

mientras que otros se vuelven *menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres*. (...) Algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas" (Diker, 2004: 9).

Conviene recordar que en Argentina más de la mitad de los jóvenes viven en condiciones de pobreza y que, entre los pobres, los niños, adolescentes y jóvenes son mayoría. Que la proporción de desempleados es mayor entre los jóvenes que en otros segmentos de la población. Que son adolescentes y jóvenes quienes no ingresan a la escuela o se apartan de las aulas, ya sea porque no encuentran en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben abocarse a garantizar la subsistencia propia y la de su familia. Que cerca de un millón de personas entre 15 y 29 años no estudia ni trabaja. Que los más castigados por las diversas formas de violencia social y quienes más mueren a causa del gatillo fácil, son adolescentes y jóvenes. Y que -aunque el dato no resulte en absoluto tranquilizador- no son ellos/as quienes cometen con mayor frecuencia actos delictivos, a pesar de que las noticias transmitan una y otra vez esa idea.

Todos estos jóvenes, que no pueden ser autores y protagonistas de su obra, devienen espectadores del propio drama, donde lo importante parece estar escrito y el desenlace es tan previsible como doloroso. Sin lugar para la ficción, entonces, la realidad es una condena. En los márgenes la vida se estrecha: de un lado está lo inaccesible, del otro el abismo. El presente no tiene mayor sentido para quienes no pueden percibir el futuro como un abanico de posibilidades, un enigma, un desafío. Los/as jóvenes, como sus mayores, han perdido la esperanza, a lo sumo creen en promesas. Y cuando se apropian del mensaje de que sus vidas no valen nada, y se drogan, y son violentos, el problema es las adicciones y la inseguridad. Y si no sucumben y aguantan, son "marginales"; y por eso mismo, una amenaza, un riesgo.

"Los jóvenes –señala Reguillo Cruz (2004)- han sido convertidos en relato expiatorio y en el "enemigo" del orden social; en gran medida por la acción de los medios de comunicación, que han venido satanizando a los jóvenes, pero no a los jóvenes como categoría social (que no existe) sino a ciertos jóvenes, a los jóvenes pobres en concreto". Ocurre que en una sociedad devastada, fragmentada y temerosa, "la estigmatización, la demonización, la victimización, aunados a la descalificación de



ciertos grupos sociales, se sostiene en la necesidad de encontrar explicaciones plausibles a lo que sucede".

En el caso de los sectores sociales medios o acomodados, la asociación entre adolescentes o jóvenes y riesgo o amenaza viene a señalar, en cambio, no tanto la peligrosidad potencial que conllevan cuanto la necesidad de evitarles "caídas" o "desvíos" que no se entienden ni se justifican para ellos/as ("*...con todas las oportunidades que tienen!*"), mientras que se perciben como naturales y esperables para sus coetáneos de otros sectores.

En las representaciones acerca de unos/as y otros/as, tanto como en las oportunidades de vida que encuentran, la brecha entre es inmensa. Unos se socializan en el *shopping*, otros en la calle cartoneando. Unos comen *fast food*, otros comen rápido en el comedor comunitario. Unos aspiran pegamento en la terminal de ómnibus, otros aspiran a cambiar la computadora de su cuarto. Unos abusan de la comida basura, otros abrevan en la basura para comer. Unos tienen miedo a sobrar, otros temen no ser exitosos.

El plural (adolescencias, juventudes) viene a denunciar entonces, entre otras cosas, que no hay expresión singular capaz de albergar semejante desigualdad. Y que las diferencias aluden, más que a la diversidad cultural, a la magnitud de la injusticia y a la profundidad de sus marcas.

En este contexto, la vulnerabilidad, la fragilidad y la heteronomía de niños y adolescentes, sobre las cuales se asentaba el lugar del adulto, ya no existen o son efímeras y fugaces (Narodowski, 2004), o bien existen y persisten pero con otros contenidos y significados (Zelmanovich, 2004). En cualquier caso, no definen ni estructuran hoy la experiencia de educar y ser educados y/o la atraviesan de unos modos que aún no alcanzamos a caracterizar. La vulnerabilidad, la fragilidad, la heteronomía, la infancia, la adolescencia, la juventud, no son lo que eran... y nosotros tampoco.

La hipótesis que propone Narodowski sobre la infancia y la adolescencia fugando hacia dos polos: el de la desrealización y el de la

hiperrealización, y el hecho de que la ternura que solían despertar los niños haya cedido lugar al miedo que provocan, expresa de manera clara y contundente algo de lo nuevo y el giro de lo extraño a lo hostil que mencionamos al comienzo.

El plural (adolescencias, juventudes) significa también, o sobre todo, el cuestionamiento de visiones homogéneas y de la propia idea de diversidad. Como señala G. Diker (2003), no se trata de una opción estilística ni descriptiva sino de una opción teórica que confronta con el singular en la medida en que éste remite a la existencia de un sujeto natural y, consecuentemente, a identidades fijas y homogéneas. Afirmar la *naturaleza* infantil, adolescente o joven supone una normatividad que establece el "deber ser" y sustenta el modo en que se califica y se clasifica a los sujetos. En esta perspectiva, lo normal es la norma impuesta, la norma impuesta deviene prescripción y, consecuentemente, todo aquello que no se ajusta a la norma implica un desvío (a corregir).

En este sentido, todo enunciado en singular conlleva un acto de exclusión; sin embargo, no cualquier uso del plural implica miradas y prácticas que la discutan. Las opciones estilísticas o descriptivas no interpelan la mirada prescriptiva: es cada vez más frecuente la idea de que existen diferentes infancias, muchas adolescencias y distintas juventudes, donde cada una de ellas es presentada como homogénea, clara, determinada. Si el uso del plural tiene un sentido en el contexto de los temas que estamos abordando, éste es el de discutir las identidades estáticas, esenciales, definidas en torno a supuestos atributos naturales que portan los sujetos, y la consecuente apelación a respetarlas o a corregirlas.

La identidad, señala G. Frigerio (2004:146) "es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento. (...) Instancia simbólica que anuda lo biológico, lo social, lo subjetivo, sin que ello la vuelva una esencia estable. (...) Descartada toda hipótesis

que propusiera la identidad como algo fijo, cristalizado, inalterable, la habilitación queda habilitada".

Respecto a la experiencia vital "deshumanizante" que padecieron y padecen grandes sectores de la población de nuestro país, y particularmente en lo que se refiere a los efectos sobre los jóvenes, S. Bleichmar (2002:43) señala que lo brutal de estos procesos salvajes "consiste, precisamente, en el intento de hacer que quienes lo padezcan no sólo pierdan las condiciones presentes de existencia y la prórroga hacia delante de las mismas, sino también toda referencia mutua, toda sensación de pertenencia a un grupo de pares que le garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Y es allí, en esa renuncia a la pertenencia, a la identificación compartida, donde se expresa de manera desembozada la crisis de una cultura, y la ausencia en ella de un lugar para los jóvenes".

La situación que atraviesan hoy adolescentes y jóvenes -en especial los de sectores más desfavorecidos- y la potencia que en términos de asignación de identidades devaluadas tienen las representaciones hegemónicas acerca de ellos/as, nos obligan a tomar posición.

Si procuramos que nuestra tarea contribuya a generar condiciones para vidas plenas y futuros (más) dignos, se hace necesario pensar no sólo qué es lo que pretendemos o es posible hacer en cada contexto, sino también qué supuestos y mensajes deberemos contrarrestar, de qué improntas (propias) tendremos que librarnos, y qué es lo que vamos a defender (en el espacio público así como en nuestros ámbitos de trabajo).

De estigmatizados a sujetos de derecho

La noción de adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derecho es un punto de partida y una posición irreductible. Supone una mirada y unas prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros, así como del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles.

Enfatizamos esta cuestión en virtud de que, como señala G. Kessler (1996:131, 141), "mirada desde la perspectiva de los derechos, la

adolescencia asombra por su soledad". Así, mientras las imágenes que predominan en las pantallas, casi sin excepción sensacionalistas y estigmatizantes, refuerzan la idea de la adolescencia como problema, como amenaza, como riesgo, "la preocupación por la adolescencia real y, en particular por sus derechos, está prácticamente ausente del espacio público". Cuestión que se agrava por el hecho de que ellos/as mismos/as "no suelen verse como sujetos de derecho sino más bien como objetos de un derecho que, en la mayoría de los casos, se vuelve en su contra". A doce años de haber sido formuladas estas reflexiones, cabe señalar que los derechos de niñas, niños y adolescentes han ganado espacio en la agenda pública, pero indudablemente la estigmatización creció a la par, de modo que continúa triunfando en la contienda.

Estigmatizados y vulnerabilizados por discursos paradójicamente "redentores", adolescentes y jóvenes se miran en el espejo deformante que les tienden los adultos y construyen de ese modo una mala imagen de sí mismos; así, a menudo, sus modos de estar en el mundo dan cuenta de la vivencia de malestar propia del estigma: el estigma de ser adolescente o joven al que se adosa el estigma de ser pobre (Kessler: 1996). En los capítulos siguientes retomaremos el problema de la estigmatización y los propósitos redentores que animan numerosas propuestas no formales.

La idea de derechos, que discute los etiquetamientos y las "existencias destino", remite necesariamente a la noción de construcción de ciudadanía. "El eje en la ciudadanía -añade Kessler (1996:151)- aparta al individuo de un rol pasivo, asimétrico, de receptor de ayuda en virtud de la compasión pública o privada. Lo reubica -al menos en el terreno simbólico- como sujeto de derechos y, si se encuentra privado de la provisión de los mismos, en sujeto de demanda".

Un trabajo con adolescentes sustentado en el reconocimiento de sus derechos procurará entonces oportunidades y condiciones para la demanda, la propuesta, la autonomía y la responsabilidad. Confrontará por eso no solo con los relatos expiatorios sino también con los propios adolescentes dado que muchos de ellos han asumido, junto a la exclusión que estructura su vida cotidiana, la inevitabilidad de un recorrido marginal de horizontes empobrecidos y con contenidos mortíferos.

"El recorrido del viaje adolescente -señala R.

Efron (1996: 39)- se organiza desde la imprevisibilidad. Pero no desde la imprevisibilidad absoluta. Este recorrido va configurando los modos en que se construye su espacio subjetivo, para lo que son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan trazar el territorio de cada uno. Esos mojones pueden ser monumentos infranqueables y enceguecedores o luces claras que orientan. Puede ser la rigidez, el autoritarismo y la represión que bloquean y hasta cierran los espacios o la voz firme, segura, pero al mismo tiempo autorizadora que ayuda a trazar el camino. Esos mojones, esas guías, esas voces, los pueden encarnar adultos conscientes y

responsables”.

Es por eso que las propuestas valiosas, los referentes significativos y los contextos respetuosos de las necesidades y las posibilidades de adolescentes y jóvenes son beneficiosos para todos/as ellos/as, y más aún para los más castigados en la medida en que representan una oportunidad privilegiada, y a veces única, de inscripción y reconocimiento.

Pensar la educación de las nuevas adolescencias y juventudes implica entonces pensar nuevos adultos; abordaremos este tema en el capítulo siguiente.

BIBLIOGRAFIA

BALARDINI, Sergio (2006), Jóvenes, tecnología, participación y consumo.

bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc

BAUMAN, Zygmunt (2005), *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BLEICHMAR, Silvia (2002), *Dolor País*, Buenos Aires, Libros del zorzal.

CORNÚ, Laurence (2003), *El cuerpo extranjero*, en Educación y alteridad, Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares, Buenos Aires, cem / Noveduc.

DIKER, Gabriela (2003), *Palabras para nombrar*, en Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino, Colección Ensayos y experiencias, Buenos Aires, cem / Noveduc.

EFRON, Rubén (1996), *Subjetividad y adolescencia*, en Irene Konterlnik y Claudia Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada - Unicef.

FRIGERIO, Graciela (2004), *La identidad es el otro nombre de la alteridad*, en Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad, Colección Ensayos y experiencias, Buenos Aires, cem / Noveduc.

KANTOR, Debora (2007), *El lugar de lo joven en la escuela*, en Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

KESSLER, Gabriel (1996), *Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión*, en Irene Konterlnik y Claudia Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada - Unicef.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo (1996), *La juventud es más que una palabra*, en Mario Margulis (comp.), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.

NARODOWSKI, Mariano (2004), *De Oliver Twist a Los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada*, en Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad, Colección Ensayos y experiencias, Buenos Aires Noveduc – CEM.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2004), entrevista de Daniela Gutierrez, Guadalajara.

WALSH, María Elena (1970), *Otoño imperdonable*, Buenos Aires, Sudamericana.

ZELMANOVICH, Perla (2004), *Contra el desamparo*, en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ZIZEK, Slavoj (2005), *La suspensión política de la ética*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.



Reflexiones sobre el Taller de docentes en el IFD de Esperanza: Sistematización de una experiencia de mejora

Prof. Marcela Manuales

Resumen

Este trabajo intenta desarrollar algunas reflexiones vinculadas a los encuentros realizados en el Anexo Esperanza del ISP N 8, en el marco del Proyecto de Mejora institucional que encaró esta institución formadora como un gran desafío. El lema que guió este proyecto fue **“La construcción de otros vínculos pedagógicos- institucionales”** y se abordó a través de charlas y conferencias, talleres y proyectos socio-educativos vinculados con la labor formativa de la institución, tanto en su dinámica interna como con sus vínculos con el contexto social más amplio.

Bajo mi coordinación estuvieron los tres talleres desarrollados a lo largo del ciclo lectivo 2008 y cuyo desarrollo y producciones participativas motivan este conjunto de ideas que propongo para esta publicación.

Desarrollo

Paulo Freire afirma que “El futuro es problemático pero no inexorable”. En estos tiempos de profundos cambios e incertidumbres provocadas por las modificaciones en diversos aspectos de nuestro presente, a veces quedamos paralizados frente a lo que no podemos manejar o controlar. Si bien el contexto se nos presenta como dinámico y problemático, también es cierto que podemos ubicarnos en diferentes posiciones frente a los cambios. Podemos situarnos como espectadores o seres pasivos o bien podemos pensar y actuar desde una actitud reflexiva, comprometida y activa en la direccionalidad de los proyectos deseados. Estamos condicionados pero no determinados. Podemos ser miembros activos en nuestra realidad cotidiana, social, política y académica. Y podemos construir nuestros proyectos, en forma colectiva y cooperativa.

“Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi 'destino' no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad”
Paulo Freire, 1997.

Propuesta de los talleres

Los objetivos que guiaron la realización de los talleres estaban vinculados con el eje convocante del Proyecto de mejora institucional: **“La construcción de otros vínculos pedagógicos- institucionales”**, y se plantearon:

- Revisar las prácticas docentes
- Reconocer la complejidad de las prácticas
- Repensar nuevos vínculos pedagógicos e institucionales en término de propuestas o proyectos intra e inter-institucionales

Primer taller

Se abordó la propuesta de taller a partir de una actividad de reflexión acerca de la necesidad del trabajo colaborativo. El texto elegido fue **“Asamblea en la Carpintería”**

Su análisis y discusión permitió a los participantes identificar las fortalezas de un trabajo grupal, donde cada uno podía realizar aportes en función de sus características personales, de sus saberes disciplinares y de su posición y vínculos en la institución.

Como segundo eje de análisis se trabajó “La complejidad de las prácticas docentes”. Se reconoció a las **prácticas educativas como prácticas sociales, políticas, ideológicas e históricas, avanzando en algunas categorías conceptuales básicas para su comprensión.**

Se trabajó en forma grupal a partir de la lectura y análisis de diversas citas, que se distribuyeron en forma individual y luego se discutieron conjuntamente. Esto permitió un trabajo reflexivo acerca de la complejidad que revisten las prácticas educativas y los diversos sentidos que pueden otorgarse a las mismas, en función de las percepciones personales y de las experiencias de los distintos sujetos.

Las citas que se discutieron fueron las siguientes:

- "En momentos en que el desamparo atraviesa a docentes y alumnos y las identidades sociales van mutando, hay que construir una nueva forma de pensar nuestro trabajo. El trabajo de la incertidumbre en tensión con las convicciones más profundas sobre el valor de uso (no de cambio) de nuestro paso por las vidas de nuestros alumnos. ¿Qué huellas construimos en sus vidas? ¿Qué conocimiento resulta relevante socialmente? ¿Será posible convertir la desgracia en denuncia, en construcción participativa de la escuela? ¿Cómo pensar nuestro trabajo como germen de lo nuevo?: Creemos que en esto está el desafío. Comenzar a construir la dimensión política de nuestro trabajo real"

(Pose y Re, docentes)

- “No es necesario añadir que, en una sociedad como la nuestra y en un momento histórico como el presente, el ejercicio de tratar de pensar de otro modo está bien lejos de ser un mero deporte intelectual, antes al contrario, es la condición de posibilidad misma para la creación de libertad” (Miguel Morey, en Prólogo “Tecnologías del yo” de Michel Foucault)
- “También yo quise huir del mundo. Ustedes me lo impidieron, con sus cartas, con sus palabras por las calles, con su desamparo. Les propongo entonces, con la gravedad de las palabras finales de la vida, que nos abracemos en un compromiso: salgamos a los espacios abiertos, arriesguémonos por el otro, esperemos, con quien extiende sus brazos, que una nueva ola de la historia nos levante. Quizás ya lo está haciendo de un modo silencioso y subterráneo, como los brotes que laten bajo las tierras del invierno. (Sábato E., 1998)
- **“Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo pre determinado, preestablecido. Que mi 'destino' no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad” Paulo Freire, 1997.**
- Estaban los tres ciegos ante el elefante. Uno de ellos le palpó el rabo y dijo:
 - *Es una cuerda.*
 - Otro ciego acarició una pata del elefante y opinó:
 - *Es una columna.*
 - Y el tercer ciego apoyó la mano en el cuerpo del elefante y adivinó:
 - *Es una pared.*

Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos entrenan para no ver más que pedacitos. La cultura del desvinculo nos prohíbe armar el rompecabezas. (Cuento "El elefante" de E. Galeano)

- "Sería totalmente ingenuo si diría que la **educación** es "el **instrumento**", es la "**palanca**" de la **transformación social**. **No lo es**. Pero si es algo **dialéctico, contradictorio**. La **educación no** es la **palanca** de la **transformación social**, pero la **transformación social** necesita de la **educación**". **Paulo Freire (1997)**
- "La utopía. Ella está en el horizonte - dice Fernando Birri- Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca lo alcanzaré. Para qué sirve la utopía?. Para eso sirve: para caminar" . **Eduardo Galeano/Las palabras andantes**

Se hizo una puesta en común sobre las ideas-fuerza trabajadas en las citas y que motivaron la discusión grupal:

- Necesidad de una **mirada compleja** de las prácticas educativas
- Construir una nueva forma de pensar nuestro trabajo docente, desde las convicciones y desde las incertidumbres
- Superar la cultura del desvinculo y del fragmento
- Educación posibilita el cambio
- Necesidad del pensamiento utópico
- No caer en el descreimiento y la fatalidad
- Creer que el cambio es posible. El futuro no está determinado
- Somos seres condicionados pero no determinados
- Compromiso solidario con el otro
- **Mirada esperanzadora y no inmovilizadora**
- Pensar de otro modo, como condición de libertad

Luego se realizó una actividad denominada "Cómo seguir instrucciones", la cual permitió no

solo desarrollar la comprensión de consignas por parte de los docentes sino también reflexionar acerca de diversos aspectos relacionados con la cultura en los IFD.

Como cierre de este primer taller se intentó reflexionar sobre la tarea docente en los institutos de formación docente, analizando especialmente los vínculos que se generan entre los diferentes actores educativos. Para ello se tomó como texto disparador al de Pineau, Pablo y Birgin, Alejandra: "Son como chicos". El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. (Cuadernos de Educación N 2. Buenos Aires. 1999), lo cual nos permitió analizar diversos aspectos de la formación docente, especialmente en relación al eje convocante: "**La construcción de otros vínculos pedagógicos-institucionales**"

Se tomaron como ideas-fuerza para la discusión grupal los siguientes aspectos:

- ✓ Revisar el vínculo pedagógico de los IFD, más cercana a la cultura de la escuela secundaria
- ✓ Brecha entre los IFD y la universidad (gobierno, autonomía, libertad de cátedra, etc.)
- ✓ Gramática escolar: Persistencia de normas y reglas que organizan la enseñanza en la IFD y que están naturalizadas. Conforman una cultura escolarizada similar a las escuelas secundarias: organización de entradas y salidas, recreos, disciplina, disposición del aula, uso del tiempo y del espacio, prácticas de evaluación (**CULTURA NORMALISTA HEGEMÓNICA**)
- ✓ Vínculo tradicional: **POSICIÓN DEL ALUMNO COMO NIÑO** (carente de derechos y experiencias). Despojados de su presente y de su pasado
- ✓ A partir de estos ejes de discusión se planteó la necesidad de preguntarnos: **CÓMO SE PUEDEN CONSTRUIR NUEVOS VÍNCULOS EN LOS IFD? Y consecuentemente: QUÉ PROYECTOS SE LE OCURREN?, EN FUNCIÓN DE QUÉ PROBLEMAS?**

Estos interrogantes quedaron para pensarse y reiniciar la discusión en el segundo encuentro.

Segundo taller

Se plantearon para esta etapa los siguientes objetivos a lograr:

- Generar un espacio de reflexión y debate acerca de los sentidos de la tarea docente en los IFD
- Revisar las prácticas docentes
- Repensar nuevos vínculos pedagógicos e institucionales en término de propuestas o proyectos intra e inter-institucionales

Se tomó como eje de discusión la Resolución de problemas y el Aprendizaje estratégico. Para ello se seleccionó un texto de reflexión extraído de Tishman, Perkins y Jay (1994) denominado la **Leyenda del Mono Sabio. Este texto disparador sirvió para analizar las diferentes formas de resolver los problemas.**

Se trabajó a partir de las siguientes consignas: Qué reflexión podemos hacer a partir de la leyenda? Las consignas para trabajar fueron:

- Cómo ve la realidad?
- Cómo aborda el problema?
- Cómo resuelve el conflicto?
- Cómo lo podemos transferir a nuestra forma de encarar los problemas?

En relación al planteo de un pensamiento estratégico, MONO SABIO INVENTA UNA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN TRES PASOS:

1. HACE UN TORBELLINO DE IDEAS EN BUSCA DE SOLUCIONES ALTERNATIVAS
2. EVALÚACADA IDEA
3. ELIGE PRUDENTEMENTE EL CURSO DE ACCIÓN MÁS PROMETEDOR

Luego se retomó el trabajo a partir del texto de Pineau, Pablo Y Birgin, Alejandra: "Son como chicos" (1999) y en grupos se discutieron los siguientes aspectos:

Construir otros vínculos pedagógicos:

- Reconocer la condición de ADULTEZ de nuestros alumnos
- Participación activa de los

ALUMNOS/ADULTOS en el gobierno institucional

Revisar las prácticas:

- Reconocer al alumno como un IGUAL en diferentes planos: en la vida cotidiana extraescolar, en el futuro desempeño profesional, en el grado diferente de conocimiento sobre temas específicos

Revisar el vínculo pedagógico:

- Desarrollar prácticas de aula pensadas para ADULTOS y no para niños
- Sacarlo al alumno de una POSICIÓN FIJA de desigualdad e incompletud
- Freire sostiene que el SUJETO es INCONCLUSO E INACABADO
- Condición de BÚSQUEDA y CURIOSIDAD
- Responsabilidad ÉTICA del educador en formación y en ejercicio (VALORES)

Pensar propuestas:

- Alternativas participativas de evaluación
- Espacios educativos alternativos: TALLERES, INVESTIGACIONES, SEMINARIOS, ESPACIOS DE REFLEXIÓN, etc.
- Opción de recorridos diversos de cursada
- Intercambios con instituciones socio-comunitarias y académicas
- Propuestas de CAPACITACIÓN donde los docentes participen en el diseño, gestión y evaluación de formas alternativas

Revisar las prácticas:

- Potenciar el EJERCICIO CRÍTICO
- Promover OTROS LENGUALES Y BIENES CULTURALES
- INICIATIVAS DIVERSAS Y AUTOGESTIVAS
- Abrirse a OTROS MUNDOS DE EXPERIENCIAS
- REVISAR LAS MATRICES

HISTÓRICAS de funcionamiento de los IFD

- Reflexión para ROMPER LO SOLIDIFICADO
- Imaginar OTRAS GRAMÁTICAS
- Cuestionar la relación SABER/PODER

A partir del planteo de Birgin y Pineau podemos pensar en **diferentes proyectos que atiendan a diferentes aspectos:**

- que modifiquen los vínculos pedagógicos
- que promuevan la participación de los alumnos en el gobierno institucional
- que planteen nuevas propuestas de evaluación
- Que trabajen a partir de valores (formación ética)
- Proyectos que incluyan otras modalidades de cursado o recorridos (talleres, seminarios, investigaciones, etc.)
- Abrirse a trabajos conjuntos con otras instituciones y organizaciones de la comunidad
- Arte y educación: Proyectos que puedan

vincular el arte y la educación: otros mundos de experiencias, otras inteligencias, otros lenguajes que se vinculen con lo corporal, lo artístico, lo musical, lo comunicacional ...

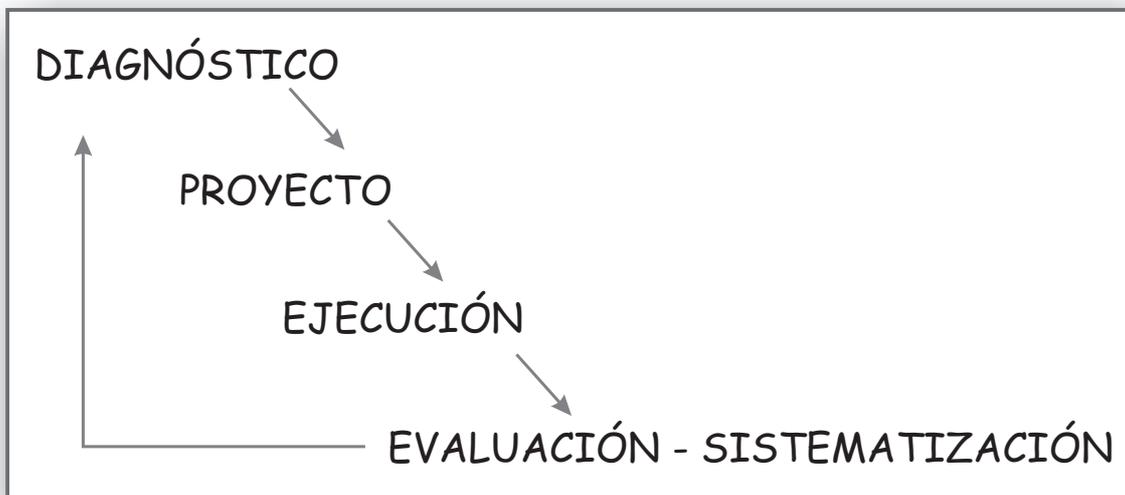
Se discutió a partir de las siguientes consignas:

- QUÉ PROYECTOS HAN PENSADO?
- EN FUNCIÓN DE QUÉ PROBLEMAS?

Y también se señalaron algunos aspectos a tener en cuenta en LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS:

- DIAGNÓSTICO
- FUNDAMENTACIÓN
- OBJETIVOS/METAS
- ACTIVIDADES
- RESPONSABLES
- CRONOGRAMA
- RECURSOS (materiales y humanos)
- EVALUACIÓN

Además, se abordó **El proyecto dentro de un proceso metodológico de trabajo, que permitió reflexionar sobre las etapas y momentos del mismo:**



Intercambio de proyectos

Para poder visualizar las diferentes propuestas que los docentes habían pensado individualmente o en conjunto con otros colegas, se organizó una instancia de intercambio de los borradores de los proyectos.

Se propuso una dinámica grupal donde se les pidió que se junten en parejas a partir de

encontrar las mitades de los refranes que correspondían. Algunos de esos refranes propuestos para reflexionar fueron

- Si el río suena, algo trae.
- Al que madruga, Dios lo ayuda.
- Dime con quién andas, y te diré quien eres.
- El que ríe último, ríe mejor.
- Abuen entendedor, pocas palabras.
- Ojos que no ven, corazón que no siente.



- No por mucho madrugar, amanece más temprano
- El que siembra vientos, recoge tempestades
- Quien mal anda, mal acaba
- Quien mucho abarca, poco aprieta
- A buen entendedor pocas palabras
- A buen sueño no hay cama dura
- A caballo regalado no se le miran los dientes
- A cada rey su trono
- A cada santo le llega su día
- A falta de pan, buenas son las tortas
- A la fuerza no hay razón que la venza
- A mal tiempo buena cara
- A más doctores, más dolores
- A palabras necias, oídos sordos
- A pan duro, diente agudo
- A quien mucho tiene, más le viene

Luego de encontrarse con su pareja correspondiente, se les solicitó que puedan revisar los proyectos individuales o grupales, a partir de las siguientes **consignas**:

- A partir de que problemática surge su proyecto?
- Qué pasos siguieron para su formulación?
- A quienes involucra dentro o fuera de la institución?
- Entre quiénes lo plantearon/realizaron?
- Qué rol cumplen cada uno de los actores?
- Qué objetivos se propone?
- Qué impacto espera lograr?
- Qué contenidos y/o áreas abarca?
- Otros aspectos...

Luego se hizo la **puesta en común de los proyectos presentados**, los cuales tenían diferentes grados de avance en su formulación y desarrollo. Se discutieron algunos aspectos en relación a los objetivos, actores, relaciones con otras instituciones...

Como síntesis del taller se reflexionó a partir del texto "Mirad los gansos", que permitió analizar las fortalezas de un trabajo compartido y cooperativo.

Tercer Taller

Se plantearon los siguientes objetivos para esta última instancia de Taller

- Revisar los proyectos presentados
- Encontrar diversas formas de comunicar las propuestas
- Aprender a trabajar la escritura en el nivel superior

Desarrollo del Taller

Se propusieron diversos ejercicios para estimular la inteligencia y el pensamiento lateral, que permitieron ubicar a los docentes en un lugar de búsqueda, de creatividad y de nuevos vínculos con los saberes. Fue una instancia donde todos se involucraron con entusiasmo y se lo valoró como una propuesta interesante y desafiante. El objetivo propuesto fue poder mirar la realidad desde distintos puntos de vista y aprender a pensar en forma flexible y abierta, en distintas direcciones.

Una segunda etapa del taller estuvo planteada para analizar los proyectos en diseño, marcha o desarrollo.

Se analizaron los proyectos en cuanto a la diversidad de las temáticas abordadas:

- Trabajo intercátedra-articulación entre distintos espacios curriculares
- Vínculos con otras instituciones y con la comunidad
- Incorporación de nuevas tecnologías-nuevas formas de enseñar para nuevos aprendices
- Nuevas puertas de entrada al conocimiento (campo virtual/articulación con organizaciones y emprendedores)
- Economía solidaria
- Arte y educación
- Concurrencia a congreso sobre economía
- Transferencia de contenidos a situaciones reales (Estadística-Técnicas cuantitativas y Tics)

Y en cuanto a la Diversidad de objetivos planteados:

- Nuevas puertas de entrada al conocimiento
- Generar otras alternativas de formación
- Pensar en la formación del ciudadano
- Proponer otros vínculos pedagógicos: aprender a trabajar en equipo y articulación de diversos espacios institucionales
- Vincular arte y educación en la formación docente
- Incorporación de las TICs en las propuestas académicas
- Utilización de la estadística para analizar la realidad
- Desarrollar una Economía solidaria (acompañar y capacitar)

Preguntas básicas para elaborar un proyecto

En otra instancia de trabajo se revisaron los proyectos a la luz de algunas categorías teóricas a tener en cuenta, con una "Plantilla para presentar proyectos", que proponía **Once preguntas básicas para elaborar un proyecto**:

- 1: **¿Qué se quiere hacer?. Naturaleza del proyecto.** Descripción del proyecto.
- 2: **¿Por qué se quiere hacer?. Origen y fundamentación.** Fundamentación o justificación, razón de ser. Explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución. Hay que justificar por qué este proyecto que se formula es la propuesta de solución más adecuada o viable para resolver este problema.
- 3: **¿Para qué se quiere hacer?. Objetivos y propósitos.** Destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar con su realización. Conformen el elemento fundamental, ya que se expresan los logros definidos que se buscan alcanzar.
- 4: **¿Cuánto se quiere hacer?. Metas.** Las metas operacionalizan los objetivos. Estableciendo: cuándo, cuánto y dónde se realizarán estos.
5. **¿A quienes va dirigido?. Destinatarios o beneficiarios.** -Beneficiarios inmediatos, directos e indirectos.
- 6 **¿Dónde se quiere hacer?. Localización física y cobertura espacial.** -*Localización*

física: determinar el emplazamiento o área donde se ubicará el proyecto, pudiendo ser a nivel macro y micro.

7. **¿Cómo se va a hacer?. Actividades y tareas, métodos y técnicas.** -*Actividades y tareas*: Ningún proyecto puede realizarse sin una sucesión de quehaceres y acontecimientos que tienen el propósito de transformar ciertos insumos en los resultados previstos (productos) dentro de un período determinado. -*Métodos y técnicas*: Forma de explicar cómo se hace. Especificar el instrumental metodológico y técnico que se utilizará para realizar las diferentes actividades.

8. **¿Cuándo se va a hacer?. Calendarización o cronograma, ubicación en el tiempo.** Duración de cada una de las actividades. Permite establecer si existe una distribución uniforme del trabajo y si los plazos son realistas.

9. **¿Quiénes lo van a hacer?. Recursos humanos.** Personas adecuadas y capacitadas para realizar las tareas previstas. Especificar la cantidad de personal, las cualificaciones requeridas y las funciones a realizar, indicando quién es responsable de qué y cómo está distribuido el trabajo.

10. **¿Con qué se va a hacer?. Recursos materiales.** Las herramientas, equipos, instrumentos, infraestructura física, etc., necesarios para llevar a cabo el proyecto.

11. **¿Con qué se va a costear?. Recursos financieros.** Estimación de fondos que se pueden obtener, con indicación de las diferentes fuentes.

Actividad de escritura

Otra etapa en el taller la constituyó una actividad de escritura, para poder comunicar el proyecto.

El objetivo que se planteó fue "realizar una actividad de comunicación/escritura del proyecto en curso para poder ser publicado como parte del Proyecto de Mejora del ISP N° 8 Anexo Esperanza"

Las consignas tenían como objetivo analizar el propio proyecto y elegir para la escritura dos de las siguientes posibilidades:

1. reelaborar el título
2. intentar construir un resumen con los

- principales objetivos o propósitos que se persiguen, breve fundamentación, actividades propuestas, destinatarios y participantes del mismo
3. elaborar un abstract para una revista especializada donde se sintetice los principales aportes que se pretenden lograr con este proyecto
 4. escribir en una carilla el contenido del proyecto destinado a los directivos del instituto, señalando sus propósitos, evaluación e impacto del proyecto
 5. mostrar los objetivos del proyecto a través de alguna forma expresiva, utilizando diversas puertas de entrada al conocimiento (narrativa, poética, musical, plástica, espacial, etc.)

Los diferentes grupos eligieron especialmente las tres primeras opciones. Las actividades que se desarrollaron fueron diversas según los grupos, pero todas evidenciaron una alta dosis de compromiso y creatividad. Los borradores serían los insumos para una publicación que se realizaría como producto final del Proyecto de Mejora Institucional.

Se tuvieron en cuenta especialmente algunos criterios y convenciones para citar la bibliografía.

Cierre de los talleres

Como síntesis de lo trabajado en los talleres, se propuso trabajar a partir de una reflexión sobre el Trabajo en equipo, sobre un texto de Alejandro Dolina, que se transcribe a continuación:

"Instrucciones para elegir compañeros de picado"

"Cuando un grupo de amigos se reúnen para jugar un picadito tiene lugar una emocionante ceremonia destinada a establecer quienes integraran cada uno de los bandos del juego. Para ello generalmente dos jugadores se enfrentan a un sorteo o pisada y en función del resultado cada uno de ellos elige, alternativamente, sus compañeros.

Pocos de quienes no lo hayan vivido han reparado en lo dramático de esta situación. Se supone que los más diestros serán elegidos primero y que los más "troncos" quedaran para el final. El que espera ser elegido sabrá, de un

modo brutal y como rara vez en alguna otra ocasión de su vida, en que medida es aceptado o rechazado por sus pares. Conocerá, sin eufemismos, la verdadera posición en su grupo. No obstante todo lo dicho, cierta vez un hombre llamado Manuel en quien recaía a menudo el rol de elector de los jugadores observo que sus decisiones no siempre recaían sobre los más hábiles. Al principio se engañaba diciéndose que tal o cual artilugio, estratagema o conocimiento técnico justificaban esa elección pero un día comprendió que lo que en verdad deseaba era jugar con sus amigos más queridos. Por eso elegía a los que estaban más cerca de su corazón, aunque no fuesen los más capaces. Este criterio de Manuel que podría ser catalogado de "sentimental" tiene, sin embargo, una fuerte fundamentación práctica: uno juega mejor con sus amigos que serán generosos, ayudándolo, comprendiéndolo, alentándolo y perdonándolo.

Un equipo de hombres que se respetan, se conocen, se aceptan y se quieren es invencible. Y cuando, por aquellas vicisitudes del fútbol -que suelen ser similares a las de la vida- la victoria nos sea negada, siempre será mejor compartir la derrota con amigos que el éxito con extraños o con indeseables."

Este texto, junto a una serie de dibujos que sirvieron para la evaluación del proceso desarrollado, nos permitió señalar algunas cuestiones significativas en el trabajo de taller.

Los participantes plantearon que el taller **satisfizo sus expectativas** ya que:

Aportó información actualizada y valiosa.

Ayudó a comprender la importancia del tema de la cultura de los IFD y la cuestión de la mejora en las instituciones educativas

Aportó conocimientos útiles en el tema de la formulación de proyectos

Hubo diversidad de criterios y actividades.

Hubo discusión y análisis.

Las diferentes apreciaciones que realizaron los docentes en relación al conjunto de las

Plan de Mejora Institucional

actividades propuestas en el marco del proyecto de mejora nos permitieron visualizar una percepción positiva hacia los procesos de cambio y de mejora.

Y por otra parte, nos anima a repensar las modalidades y tonalidades de los encuentros entre alumnos y docentes, discípulos y aprendices (Duschatzky, 2008), en una multiplicidad y heterogeneidad de prácticas y escenarios posibles.

Algunas reflexiones finales

Los encuentros desarrollados en el Anexo Esperanza del ISP N 8 permitieron debatir, analizar, pensar y discutir diferentes cuestiones en relación a sus prácticas docentes. Y también posibilitaron un encuentro de los diferentes actores institucionales, con el propósito de

buscar nuevas maneras de encarar la tarea formadora, en el marco del Proyecto de Mejora institucional. El eje central que se planteó en el proyecto fue **“La construcción de otros vínculos pedagógicos- institucionales”, de manera de repensar las relaciones que se pueden dar en los IFD, sus debilidades y fortalezas, con el fin de plantear propuestas o proyectos por parte de los actores que tiendan a su análisis, comprensión y mejora.**

Pensar colectivamente en propuestas pedagógicas que puedan ayudar a ampliar los horizontes de nuestra tarea educativa es un desafío que no solo debe preocuparnos sino ocuparnos. Como dice Freire: "Desconfiaré de quienes me digan, en voz baja y precavidos: Es peligroso hacer. Es peligroso hablar. Es peligroso andar. No te esperaré en la pura espera porque mi tiempo de espera es un tiempo de quehacer." (Paulo Freire, 1971)

Bibliografía consultada

ACHILI, Elena (1987) "La práctica docente: un trabajo interferido" Cuaderno de Formación Docente N° 4, Universidad Nacional de Rosario, pp. 8-11.

Alliaud, Duschatzky y otros (1992) MAESTROS. Formación, Práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Miño y Dávila.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal, Madrid, 1990.

Duschatzky, Laura (2008) Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Buenos Aires, Miño y Dávila

FREIRE, P. (1998) PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA, Siglo XXI.

GALEANO, Eduardo (2000) PATAS ARRIBA. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires, Catalogos.

Pineau, Pablo y Birgin, Alejandra (1999) "Son como chicos". El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. Cuadernos de Educación N2. Buenos Aires.

SANJURJO, Liliana y RODRÍGUEZ, X. (2003) VOLVER A PENSAR LA CLASE. Las formas básicas de enseñar, Rosario, Homo Sapiens.

Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1994) Un aula para pensar. Buenos Aires. Aique

TRABAJOS DE LOS DOCENTES

Plan de Mejora Institucional



Prof. Rosana Rivaro

FUNDAMENTO

Las nuevas exigencias laborales apuntan entre otros requisitos a que el técnico tenga solvencia para enfrentar y resolver problemas relacionados con su tarea específica. La estadística es una ciencia que aparece cada vez con mayor frecuencia en el trabajo cotidiano por la información que proporciona para la toma de decisiones. En este sentido un requisito adicional es que el profesional demuestre aptitud para resolver problemas y tomar decisiones con criterio estadístico.

La integración adecuada de las TICs en el diseño curricular de las asignaturas cuantitativas aplicadas favorece el incremento en la participación, creatividad, aprendizaje significativo y motivación por parte del estudiante. El uso de software científico permite liberar al estudiante de cierta inversión temporal en aprender técnicas de cálculo repetitivas, lo que le posibilita dedicarse más a trabajar y comprender los conceptos, las ideas y las aplicaciones.

Sin embargo, es importante que el profesor actúe como guía del aprendizaje, deteniendo un punto de equilibrio entre el empleo de las TICs y de los métodos tradicionales, e incentivando al estudiante para que éste realice siempre el esfuerzo de analizar la coherencia de los resultados que está obteniendo y de comprender los fundamentos técnicos y conceptuales en los que se basan dichos resultados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que el alumno sea capaz de:

- Interpretar estadísticamente la información
- Analizar datos, planear, diseñar y desarrollar modelos estadísticos para los fenómenos propios del área.
- Seleccionar y aplicar las principales técnicas estadísticas, utilizables para el análisis descriptivo, explicativo e

inferencial, en la solución de problemas

- Ensayar hipótesis respecto a poblaciones: Estimar parámetros de población y suministrar medidas de la exactitud y precisión de esas estimaciones

ACTIVIDADES

Desarrollar una serie de materiales didácticos en los que el uso del Excel y SPSS faciliten el aprendizaje de conceptos y métodos estadísticos aplicados.

Estarán destinados a los alumnos del Instituto de 3 año.

Se adjunta la propuesta de trabajo a alumnos de 3ro., con la respuesta de un grupo de alumnos

TRABAJO PRÁCTICO

El trabajo constará de varias partes y cada una permitirá la aprobación de distintos temas desarrollados.

PRIMERA PARTE

- 1) Plantear un problema (cuestión a investigar) a resolver con los datos dados.
- 2) Formular hipótesis nula y alternativa según el problema planteado, para ser corroborada con posterioridad.
- 3) Determinar: Población, unidad estadística, variable, clasificación de la misma
- 4) Elegir un muestreo conveniente (teniendo en cuenta el tiempo, el costo, el tipo de problema analizar, etc.). Justificar su elección.
- 5) Presentar los datos muestreados en forma tabular y gráfica.
- 6) Interpretar la información derivada de los gráficos

La aprobación de esta parte implica la promoción de los temas 2 y 3.

Nota: Se adjuntan dos archivos de los cuales deberán elegir uno, y en el mismo, dado que se presenta información variada, seleccionar aquella con la que se trabajará

El archivo "ejercicio" contiene datos de una encuesta realizada a jóvenes universitarios españoles en 1999

El archivo "datos empleados" se refiere a una encuesta realizada en USA (los salarios están medido en forma anual, en dólares)

Enunciado

En una encuesta realizada en los EE.UU. a empleados administrativos, se les ha indagado acerca de los salarios anuales percibidos, en relación a la antigüedad y dependiendo del sexo, con el fin de determinar que género es el mejor pago del país.

Planteo de Hipótesis

H0: "Los Hombres en tareas administrativas en promedio ganan mas que las Mujeres, cualquiera sea la antigüedad"

H1: "Las Mujeres en tareas administrativas en promedio ganan mas que los Hombres, cualquiera sea la antigüedad"

Población

Personal administrativo de empresas de los EE.UU. de Tamaño N=363.

Unidad Estadística: Personal Administrativo. —

VARIABLES

-Sexo: Indica el género.

-Salario: Salario actual que percibe el empleado.

-Tiempemp: Tiempo de empleo medido en meses desde el inicio del contrato.

Clasificación de las Variables

Variable Sexo: Cualitativa.

Variable Salario: Cuantitativa continua.

Variable Tiempemp: Cuantitativa continua.

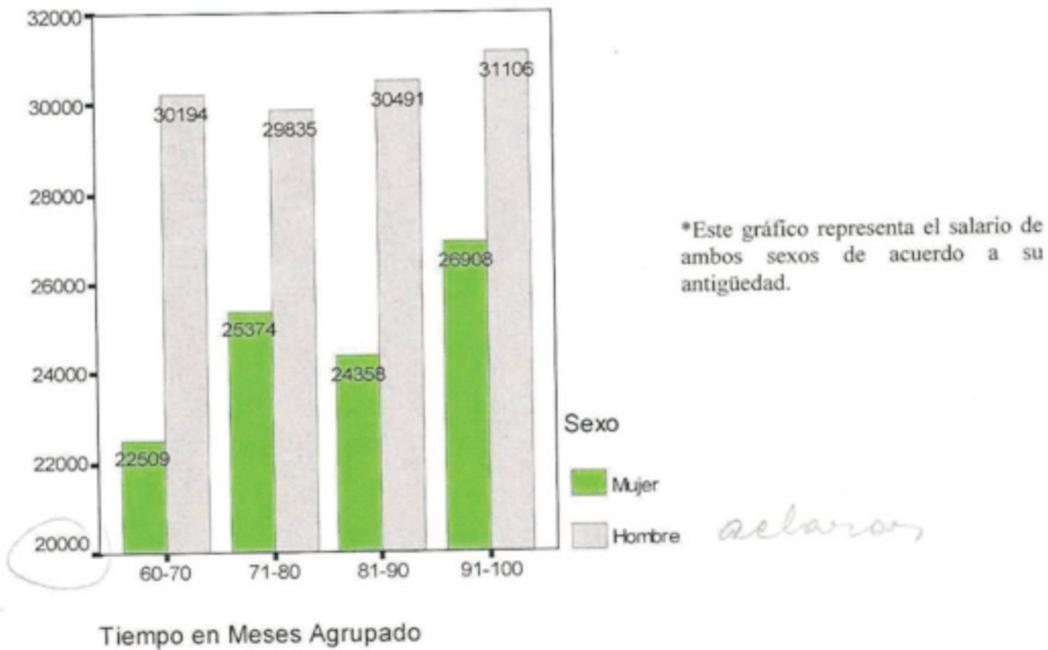
Elección del muestreo y justificación

Hemos elegido el muestreo aleatorio simple (m.a.s.) del 33% (aprox.) de la población, debido a que contamos con los datos suficientes como ser: cantidad de datos poblacionales y todos los datos tienen la misma chance de ser elegidos.

No hemos elegido el muestreo estratificado o el muestreo conglomerado, ya que no podríamos separarlos en conglomerados o estratos representativos que nos sean de utilidad.

No elegimos el muestreo sistemático por cuestiones de complejidad en relación al muestreo elegido (m.a.s.) donde el resultado no varía en una u otra opción.

Análisis de Datos



En este gráfico se observa claramente que el género masculino, cualquiera sea su antigüedad laboral, percibe en promedio anual mayor remuneración por el trabajo realizado que el femenino.

Observación: Si bien la el tiempo desde el inicio del contrato no influye para la demostración de nuestra hipótesis planteada (razón por la que será descartada en nuestro análisis de ahora en adelante), podemos observar en el gráfico que las barras mas altas para ambos géneros se encuentran en el período de mayor antigüedad.

Tabla de contingencia Sexo * Meses agrupados

Recuento		Meses agrupados				Total	Porcentaje
		60-70	71-80	81-90	91-100		
Sexo	Hombre	13	10	11	16	50	38.16
	Mujer	16	21	26	18	81	61.84
Total		29	31	37	34	131	
Porcentaje		22.14	23.66	28.24	25.96		100

De esta tabla se deduce, por ejemplo, que de un total de 29 (22.14%) administrativos que tienen entre 60 y 70 meses de antigüedad, 13 son hombres y 16 son mujeres (lectura similar para las restantes columnas).

Otra lectura de la tabla podría ser por ejemplo, que de un total de 50 (38.16%) hombres, 13 tienen una antigüedad de entre 60 y 70 meses, 10 tienen una de entre 71 y 80 meses, 11 tienen entre 81 y 90 y 16 entre 91 y 100 meses (lectura similar para la fila de las mujeres).

Análisis del Género Masculino**Diagrama Tallo y Hoja del salario actual:**

SEXO= Hombre

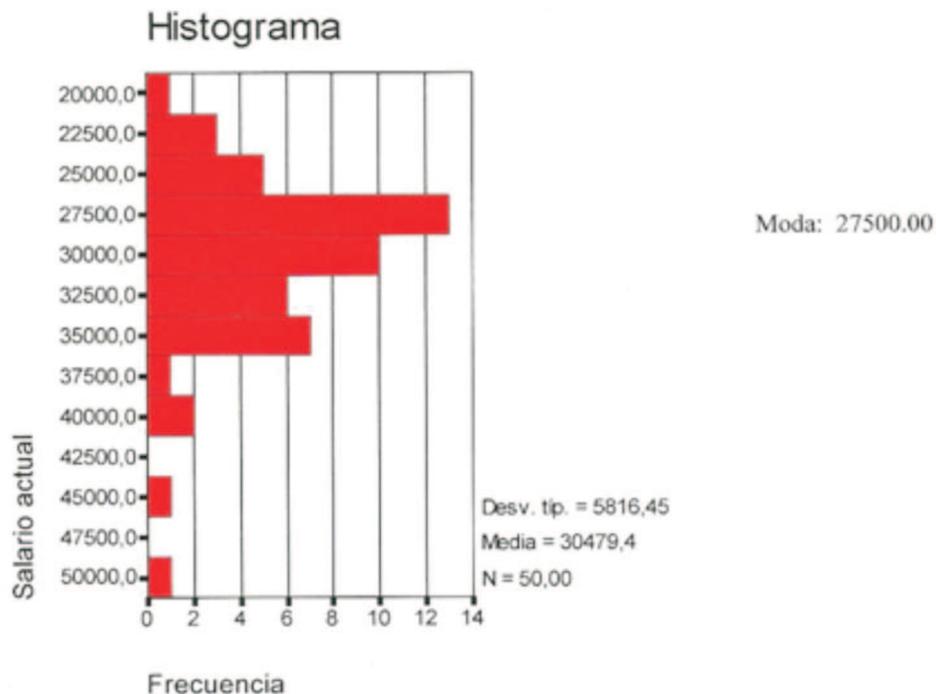
Frequency	Stem &	Leaf
1,00	1 .	9
4,00	2 .	1224
21,00	2 .	5555666667777788889999
14,00	3 .	00000111122344
6,00	3 .	555667
2,00	4 .	00
2,00	Extremes	(>=45000)

*Se observan 2 valores extremos mayores o iguales a 45000.

-1.9 indica 19000 dólares anuales.
-Cada hoja representa 1 caso.

Media Aritmética: 30479.40
Mediana: 29625.00

Observación: En este diagrama se discrimina el tiempo transcurrido desde el inicio del contrato.

Histograma del salario actual:

En este gráfico podemos observar la frecuencia con la que se repite cada salario (cantidad de sujetos que ganan el mismo monto de dinero al año).

Gráfico de Frecuencia Acumulada (Pareto)

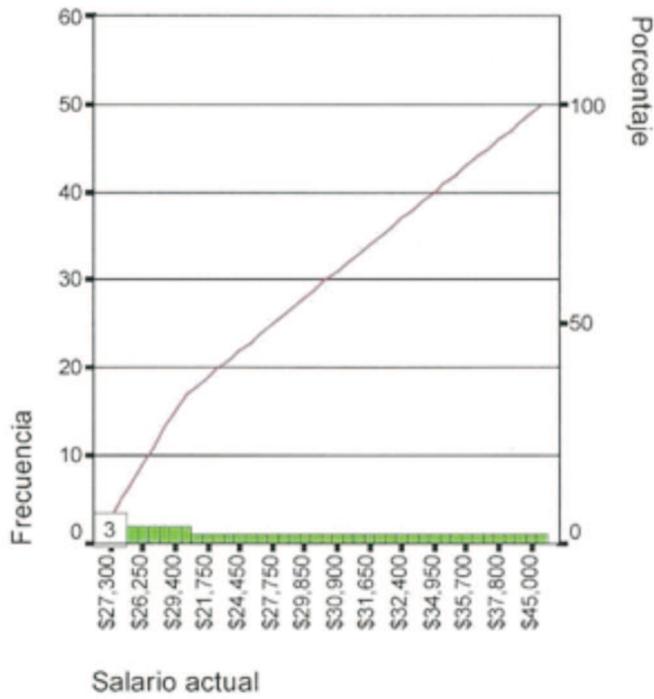


Diagrama Tallo y Hoja del salario actual:

SEXO= Mujer

Frequency	Stem &	Leaf
13,00	1 .	5666678889999
37,00	2 .	00000011111222222223333334444444444444
20,00	2 .	55556666666777888999
7,00	3 .	0112334
4,00	Extremes	(>=36600)

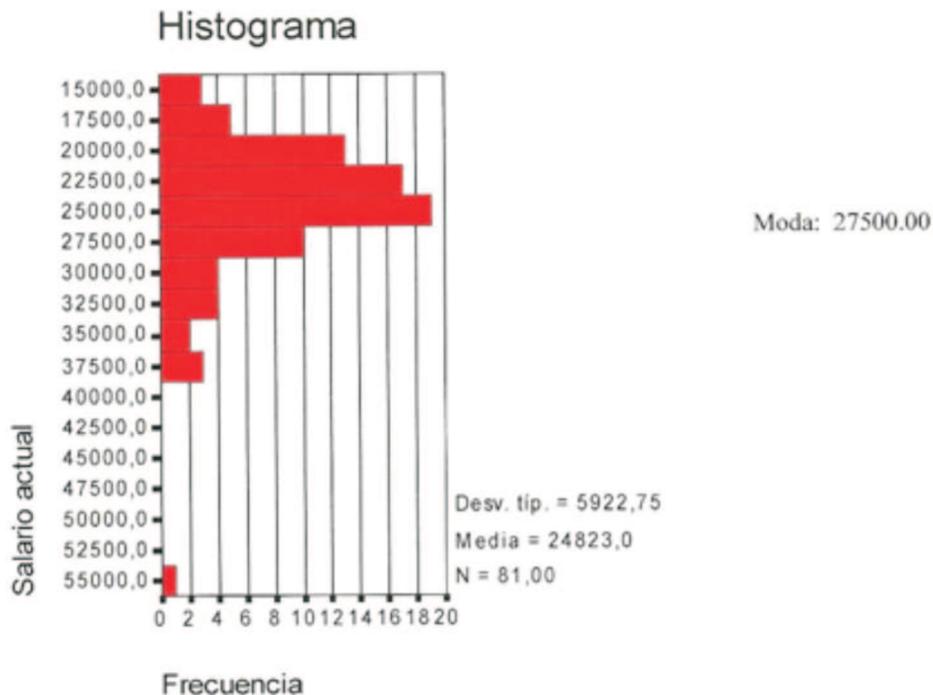
*Se observan 4 valores extremos mayores o iguales a 36600.

-1.5 indica 15000 dólares anuales.
-Cada hoja representa 1 caso.

Media Aritmética: 24822.96

Mediana: 24000.00

Observación: En este diagrama se discrimina el tiempo transcurrido desde el inicio del contrato.

Histograma del salario actual:

En este gráfico podemos observar la frecuencia con la que se repite cada salario (cantidad de sujetos que ganan el mismo monto de dinero al año).

Gráfica frecuencia acumulada (pareto)

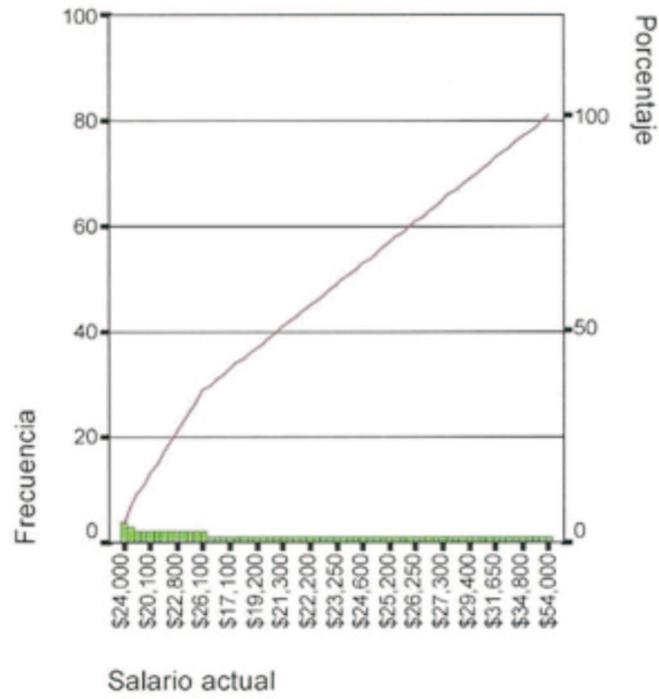
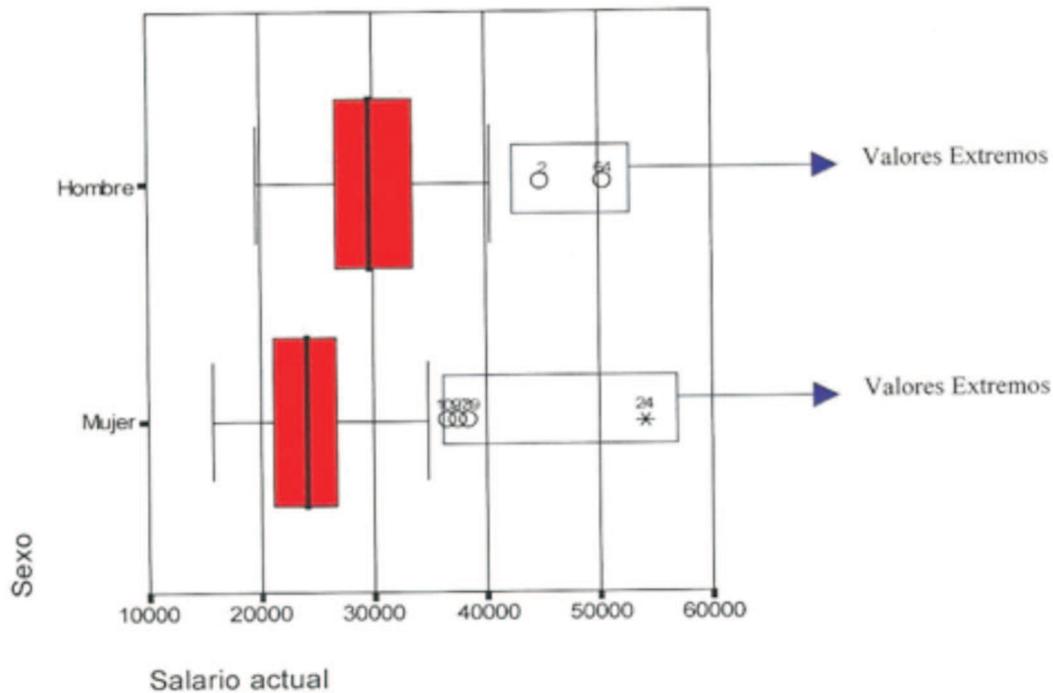


Diagrama de caja de ambos géneros



Como ya vimos en los histogramas anteriores se observa una distribución casi simétrica entre los cuartiles de ambos diagramas.

En el caso de los Hombres, la mediana también corrobora que el sueldo actual de este género es superior al femenino, omitiendo de antemano el tiempo en el empleo ya que carece de influencia.

	Sexo	Datos	Estadístico	Error tip.
Salario actual	Hombre	Media	\$30,479.40	\$822.570
		Mediana	\$29,625.00	
		Mínimo	\$19,650	
		Máximo	\$50,550	
		Rango	\$30,900	
	Mujer	Media	\$24,822.96	\$658.083
		Mediana	\$24,000.00	
		Mínimo	\$15,750	
		Máximo	\$54,000	
		Rango	\$38,250	
		Amplitud intercuartil	\$5,925.00	

SE HACE CAMINO AL ANDAR.....



Prof. Alicia Brillada



Pintor Iraquí Imán Maleki

En todos los ámbitos de la existencia- la educación inclusive- es preferible dar un paso, hacer algo, por pequeño que sea, a quedarse en el puro lamento. Hay que actuar con realismo e idealismo, paradoja y ambivalencia que para los que estamos en el trabajo de formar a otros es una constante, hay que mezclar ambas cosas.

Saber lo que se puede hacer (aunque sea pequeño), hacerlo y no perder el horizonte utópico, "la luna que guía nuestros pasos aún en noches de tormenta", el deseo de lograr cambios significativos, pertinentes y beneficiosos a la tarea que van a desarrollar nuestros alumnos en el futuro es lo que nos lleva a inventar cosas diferentes y a andar por caminos no tan transitados.

Esto no se logra hundidos en las cenizas del desencanto que, en la práctica pedagógica se instala en la rutina y un poco de mediocridad. A veces el realismo es someterse a lo que es como lo único que se puede hacer, así nos inmovilizamos.

El cambio no ocurre porque hablemos de la necesidad de cambiar, sino porque lo hacemos, para eso se necesita de coraje e imaginación.

El docente de Trevor en la película Cadena de Favores les da como tarea una consigna que dice: qué harían para cambiar el mundo?...

Tal vez en el aula no se tienen los medios y los instrumentos para dar solución a los problemas del mundo, no podemos cambiar EL MUNDO , pero sí desde la escuela, la educación, podemos cambiar algo de "nuestro pequeño mundo", podemos cambiar situaciones cercanas que con trabajo mutuo se pueden multiplicar.

Enseñar Política Educativa e Historia de la Educación en 2 do año del Profesorado es un desafío constante; presentar el primer día de clases la materia a un grupo de jóvenes-adolescentes aún y observar sus expresiones, escuchar sus comentarios a medida que presento el espacio curricular es todo una situación tragicómica, claro a medida que

avanzamos y les digo que vamos a trabajar Historia y Política, no les depara a ellos algo motivador.

Cada año se escucha: -A mí no me gusta la política; -Historia otra vez !!! , qué aburrido; -¿Hay mucho que leer?, -¿Para qué estas materias en el profesorado?

Decir que el desconocimiento y a veces el desinterés de ellos, no obstaculiza que crezca en mí la pasión y el entusiasmo por lo que vamos a trabajar...; nada más ni nada menos que el marco socio político cultural de la tarea que ellos van a desarrollar, recorrerla a través del tiempo, recorrer las experiencias ya vividas en grupos distintos, problemáticas que se entrecruzan con la docencia.

Año a año buscamos juntos (los alumnos y yo) la manera de construir el espacio curricular de modo que lo que se trabaje responda a la disciplina pero a la vez los movilice a ellos a querer saber más; que lo aprendido trascienda las paredes del aula-instituto y los enriquezca como personas.

Ezequiel Ander Egg suele decir que en el aula conviven 3 siglos, porque se trabajan contenidos del siglo XIX (y en esta materia los hay), con docentes formados en el siglo XX (lo soy) y alumnos del siglo XXI (lo son); entonces es una necesidad imprescindible acortar distancias y diferencias.

Algunos de los ejes sobre los que se trabajó el espacio en este último año son: el acercamiento a la historia a través del arte o capital cultural, por lo tanto se visitó el museo de la ciudad; el otro es la incorporación como herramienta pedagógica de las NTIC, en este caso el correo electrónico y el tercero es la capacidad de preguntarse, de pensar crítica y reflexivamente, de manera abierta.

Una de las ideas firmes de mi labor docente es que si no le abrimos la puerta a la realidad ella entra por la ventana y en política, aunque sea educativa, es imposible no viajar entre el pasado y el presente, no sólo pensar lo que pasó ni

tampoco sólo desde el aquí y el ahora, por eso vamos interactuando lo vivido con lo actual.

Formar personas críticas pero creativas es una cuestión esencial, es importante que puedan pensar y comprender el mundo complejo de hoy, pero también que aprendan a pensar lo que se piensa de él, por qué se lo piensa de esa forma, y es fundamental que se cuestionen qué hacer en él, para mejorarlo, para cambiarlo...

Uno de los temas que se trabaja en la materia es la relación Estado-Educación, siguiendo a D. Filmus el primer modelo del que se parte es el del Estado Oligárquico-Liberal. Al vivir en Esperanza, 1ra colonia agrícola organizada, surgida de la inmigración europea en 1856 y contando con uno de los museos más ricos y completos en esta temática en el país: El Museo de la Colonización, es imposible no vincular estas dos cuestiones; se les planteó a las alumnas como actividad una visita guiada al museo para que puedan apreciar en él, la forma de vida y organización de la época, tanto en lo doméstico, lo educativo, lo público.

Las imágenes de vida que las sorprendía e impactaba (para la mayoría de las alumnas era la primera vez que visitaban el museo-que está en su ciudad-) les daba una visión y una vivencia del recorrido por la historia vivida de quienes fueron sus ancestros en esta zona y fueron marcando costumbres y rutinas tanto en lo local como en lo nacional.

El formar para la identidad y la formación del ciudadano, funciones políticas innegables de la educación de la época, de la generación del 80 se plasman o materializan en este recorrido cultural que luego tienen que recrear conceptualizando y ubicando en marcos teóricos

aportados desde la lectura de diferentes autores.

Según opinaron los alumnos la multiplicidad de lenguajes utilizados para trabajar el mismo tema posibilitó en ellos la apertura de varias puertas para aprender.

Otro de los ejes como mencioné antes fue el uso de las tecnologías para el aprendizaje, hoy para ellos el correo electrónico o el uso de mail, es tarea habitual y constante por lo tanto para abordar los temas actuales de Política Educativa, leyes que rigen el sistema educativo y proyectos o programas desde los que se enmarca el funcionamiento educativo les mandé un TP por mail donde los sitios de lectura estaban directamente linkeados (ellos accedían automáticamente) lo que quitaba la posibilidad de error, y disminuía el margen de que no encuentren el material que se necesitaba. En ese momento no teníamos campus virtual habilitado.

Esta experiencia también fue sumamente beneficiosa, salvo que lo que cuestionaban las alumnas es que el tiempo que les llevó la lectura del material en internet era demasiado y muchas de ellas no tienen acceso fácil o gratuito a la misma. Una apreciación a tener en cuenta, si queremos brindar igualdad de oportunidades a todos los que apuestan por el estudio y su formación.

Terminando el dictado de la materia coincidía con época de elecciones y como el último tema es la relación de lo público con lo privado, sumado a la carencia de información y la falta de competencia de preguntarse de los jóvenes, en clase se generaron marcos de discusión teóricos sobre el tema, se plantearon temas de debate, búsqueda de información y como final ellas debían elaborar un TP con las siguientes consignas:

Trabajo Práctico de Política Educativa

Fecha de entrega:

Individual

Forma de entrega: Pasado en PC, letra Arial Nro 11, interlineado 1,5.

Material de lectura:

¿Y dónde está el Congreso? La Nación, domingo 18 de mayo de 2008

Yo participo La Nación, Suplemento Comunidad, sábado 16 de mayo de 2009

Elecciones 2009 La Nación, Suplemento Comunidad, sábado 16 de mayo de 2009

Guía de trabajo

1. Leer reflexivamente todos los textos y elaborar 25 preguntas que surjan de la lectura de los mismos. No pueden ser preguntas cerradas o dirigidas, es decir, la respuesta no se debe encontrar en el texto, apunten a que sean preguntas polémicas.
2. Preguntar a 10 personas si saben lo que son las candidaturas testimoniales y registrar tabulando la respuesta, señalar edad y sexo de los que contestan.

3. En el caso de no saber lo que son las candidaturas testimoniales explicarles en qué consisten y preguntar qué opinan de eso, tabulen su respuesta.
4. Elaborar un comentario personal y reflexivo acerca de todo lo leído y trabajado (mínimo 10 renglones)



No se agotan en estas las experiencias y situaciones de aprendizaje generadas, pero si como se discutió en el marco de los talleres sobre una práctica pedagógica renovada, innovadora , no se empieza por una mínima situación por pequeña que sea, es imposible hallar el horizonte utópico que debe regir el camino de la formación de los seres humanos, para que la humanidad no se transforme en un adjetivo pasado de moda y sin sentido.

Abordar la multiplicidad de lenguajes desde una visión global, permitirá al alumno resignificar su realidad. A los docentes Nos ayudará a individualizarlos, caracterizarlos, posibilitará comprender los principios y necesidades de los mismos, no en forma disgregada sino ordenada y coherente tal cual como sucede con las expresiones, y los mensaje que utilizan nuevos y múltiples lenguajes para la comunicación.

No priorizar, ni oponer leguajes.

De esta manera el futuro docente estará más preparado frente a los discursos que se le presenten.

Si se ofrece al alumno múltiples posibilidades de expresión, las capacidades o talentos naturales

podrán desarrollarse, también nuevas competencias personales, sociales y profesionales para afrontar los continuos cambios que se imponen en todos los ámbitos.

Habrá que ir pensando en implementar la capacidad de interpretar y producir mensajes con múltiples lenguajes si queremos intentar desarrollar en otros un sujeto creativo, crítico, emprendedor, sensible, actualizado también nosotros los que ya estamos en servicio debemos intentar recorrer distintos caminos a los ya conocidos tratando de conciliar y relacionar en nuestra práctica educativa pensamiento, sentimiento y acción.

Se puede “abonar “ la complejidad del aprendizaje que integre dimensiones cognitivas, afectivas, sensitivas, atendiendo a la diversidad cultural inherente a todo lo humano con una propuesta curricular que se sustenta en una acción transformadora, que hace hincapié, fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar.

Los espero a todos de este lado de la vida: la de los protagonistas, innovadores, atrevidos, por lo tanto hay que seguir andando...

Referencias Bibliográficas

ANJOVICH R, MORAS. “Estrategias de enseñanza” Aique 2009

ANDER-EGGE. “Los desafíos de la educación en el siglo XXI” Homo Sapiens 2001

FILMUS, D: “Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de Siglo”. Procesos y desafíos”. Troquel, Bs. As. 1996.

MORÍN, E. “La cabeza bien puesta” Nueva Visión

TERRITORIOS RECORRIDOS DE FORMACIÓN



Prof. Florencia Cano
Prof. Alejandra Diez
Prof. María Ester Schneider



Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Taller de Docencia IV (práctica de residencia) del Instituto Superior de Profesorado N° 8 - Anexo Esperanza, en los Profesorados de Economía y de Administración.

Como docentes formadoras el adentro y el afuera escolar constituye una preocupación, una fuente de interrogantes, modos de hacer y de decir, donde el papel de cada comunidad es clave para la elaboración de proyectos de transformación social.

Generaciones formadas en las múltiples pobrezas de la década del 90 con límites de participación, pensamiento único, territorios cerrados, miradas parciales nos llevan a imaginar otras formas de ciudadanía.

La tradición marca una forma de práctica docente relacionada fundamentalmente con experiencias áulicas en los institutos de profesorado. Práctica de un oficio, gramáticas escolares aprendidas y transitadas.

Desde el taller queremos instituir otros lugares, otros recorridos. Imaginamos y llevamos adelante experiencias relacionadas con alternativas de formación, propuestas de práctica de intervención ciudadana, de construcción de lazo social, de herramienta política. *El proyecto apunta a fundar equipos de trabajo para el acompañamiento en cuestiones relacionadas con economía y administración.*

Una propuesta sobre la base de una experiencia formativa dialógica, recuperando "temas de época" (Rodríguez L., 2008) que ofrecen elementos para la comprensión del

funcionamiento del mundo social, cultural y natural.

Sociedad Civil y Estado

La gran transformación del Estado argentino en la década del 90

En Argentina, durante la década del 90, la política neoliberal sumergía en la pobreza a extensos sectores de la sociedad, arrojando a miles de personas al desempleo y a la exclusión social.

La crisis que se venía sobrellevando desde la década del 80, se enfrentaba con la receta única instalada en el sentido común de economistas y gobernantes, facilitar la apertura de las economías nacionales, para posibilitar su adecuada inserción en el mundo globalizado, y desmontar los mecanismos del Estado interventor y benefactor, tachado de costoso e ineficiente (Romero, 2005).

La década del 90 constituyó para la Argentina el período de consolidación política, económica y simbólica del modelo neoliberal-conservador¹. En este contexto, el sistema educativo además de sufrir una importante desinversión se fragmentó intensamente.

"Los procesos de reforma en la educación superior, al activar dispositivos tendientes a homogeneizar el sistema superior e introducir la lógica de la competitividad y

1 BADANO R., y Otros (2003): "La Universidad Posible: un discurso silenciado". Investigación Facultad de Trabajo Social UNER. La inscripción del objeto de la presente investigación en la década del 90 es lógica y no cronológica. De este modo reconocemos que si bien es durante esta década que se concretizan el conjunto de medidas y dispositivos propios del proyecto neoliberal, es el gobierno de facto de 1976 el que sienta las bases para una nueva configuración del orden económico, social, político y simbólico.

*eficiencia como organizadora de la gestión institucional, ponen en crisis las formas de subjetividad instituida en tiempos de Estado, promoviendo un sujeto del nivel superior estandarizado, desterritorializado y mercantilizado*².

Desde esta perspectiva, la educación superior comienza con la construcción de una nueva identidad que la asemejaría al supermercado, donde “el alumno se torna cliente, los saberes devienen mercancía, y el profesor un asalariado enseñante”³. En este proceso el “significante educación como un derecho es ocupado por la idea de servicio educativo”⁴.

En palabras de Coraggio, “para el pensamiento neoliberal la economía de mercado es una segunda naturaleza no tiene sujetos ni responsables, solo agentes sujetos por las leyes ineludibles del mercado, cuya totalización como institución pone fin de la historia humana”. (Coraggio, 2002)⁵

Estos acontecimientos dan origen a una nueva sociedad fuertemente segmentada, de partes incomunicadas, separadas por su diferente capacidad de consumo y de acceso a los servicios básicos y públicos. En esta sociedad, lo público fue desapareciendo como espacio de responsabilidad común, construido y mantenido por la acción solidaria. Las plazas y las calles, la educación en la escuela pública, la salud en los hospitales, que habían estado en el centro de una sociedad fuertemente integrada, se fueron deteriorando; avanzó sobre ellos lo privado a lo que tienen derecho los que tienen dinero para pagarlo (Graciela Silvestre en Romero, 2005).

Revertir los efectos del modelo neoliberal-conservador potenciando la construcción de propuestas de práctica de intervención ciudadana nos parece una alternativa en los tiempos actuales de altos índices de informalidad laboral.

Economía Social

En términos de Coraggio, puede hablarse de economía **social** “en tanto produce sociedad y no sólo utilidades económicas, porque genera valores de uso para satisfacer necesidades de los mismos productores o de sus



comunidades - generalmente de base territorial, étnica, social o cultural- y no está orientada por la ganancia y la acumulación de capital sin límites. Además, porque vuelve a unir producción y

reproducción, al producir para satisfacer de manera más directa y mejor las necesidades acordadas como legítimas por la misma sociedad”. (Coraggio 2002b)⁶

En estos últimos años, en el marco de la Economía social y para superar la exclusión social, han surgido experiencias individuales y/o asociativas (cooperativas, asociaciones, mutuales, microemprendimientos, etc.) dirigidas a la resolución directa de necesidades e intentando superar el asistencialismo.

Siendo docentes en el Profesorado de Economía y Administración de empresas, entendemos que la economía tradicional basada en políticas neoliberales, el sistema capitalista y el libre mercado donde los individuos luchan

2 Badano Rosario y Otros: Aset (asociación Argentina de especialistas en estudios del trabajo) consultado el 6 de setiembre de 2008, <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12025.pdf>

3 MOLLIS, M. (2004). "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas". CLACSO Ediciones, Buenos Aires.

4 MUÑOZ, C. (2002) “Cultura y prácticas políticas en las Universidades argentinas del ajuste”. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Ponencia presentada en las Jornadas “Universidad” de Río Cuarto. Año 2002.-

5 CORAGGIO, José Luis (2002): Exposición realizada en la Conferencia sobre Economía Solidaria. Foro Social Mundial, Porto Alegre, 31 enero- 5 febrero 2002 http://www.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/La_propuesta_de_economia_solidaria_frente_a_la_econ_neolib_1.pdf

6 Idem

entre sí buscando satisfacer sus necesidades particulares a expensas de los demás, sólo sirvió para acrecentar la fragmentación social, la exclusión y la desigualdad.

Términos como responsabilidad social, desarrollo sustentable, comercio justo, precisan incluirse en el glosario de esta nueva economía, donde los principios que orientan las acciones humanas apuntan al despliegue de un proyecto de vida personal y comunitario. En este sentido, es indispensable sostener un “nosotros” porque toda construcción es colectiva.

La economía social y solidaria es un modo de hacer economía, organizando de manera asociada y cooperativa la producción, distribución, circulación y consumo de bienes y servicios no en base al motivo de lucro privado sino a la resolución de las necesidades, buscando condiciones de vida de alta calidad para todos los que en ella participan, sus familiares y comunidades, en colaboración con otras comunidades para resolver las necesidades materiales a la vez que estableciendo lazos sociales fraternales y solidarios, asumiendo con responsabilidad el manejo de los recursos naturales y el respeto a las generaciones futuras, consolidando vínculos sociales armónicos y duraderos entre comunidades, sin explotación del trabajo ajeno (José Luis Coraggio, 2007).

Formación en territorio

Formación docente, prácticas docentes constituyen palabras nombradas, transitadas, usadas, que nos permitimos pensar desde otros lugar, superando formas sedimentadas de lo escolar. Salimos del molde, de la perspectiva, de modos de ver y valorar a “la escuela como máquina de imposición estética” (P. Pineau, 2008), interrogándonos desde un afuera y adentr



o escolar, desde el territorio, desde la experiencia.

A lo largo de su trayectoria, durante el recorrido escolar, los/as alumnos/as pudieron apropiarse de contenidos teóricos y habilidades, pero la experiencia formativa es lo aprendido en tanto nos pasa (como sujetos) por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa J. 2000). Es la experiencia que forma parte de la trama de nuestras vidas y como tal cobra significado (Huberman J., 2000).

Potenciar esa relación casi olvidada con el objeto mismo de conocimiento convirtiéndose la enseñanza en la impulsora de su preocupación y recociendo la condición de adultez de los alumnos de nivel terciario nos permitirá construir otra gramática institucional.

Saberes que se ponen en juego en su práctica, estableciendo intercambios con otros actores sociales no para sustituir su propio pensamiento no para evitarnos el riesgo de pensar sino para abrirnos al devenir, enfrentando el riesgo de la incertidumbre, la interrogación, la multiplicidad de prácticas de formación requeridas.

Mapas de diversidad pedagógica, experiencias que traen al aula distintas aproximaciones a un determinado contenido “rompiendo con la dictadura del texto y de las editoriales” (Unda Bernal P.) introduciendo disciplinas y contenidos no convencionales en las escuelas, trabajando desde la articulación de distintos saberes sobre un mismo tema, problemática, una idea, una pregunta.

Desplazarnos de la clase en cuatro muros, al aprendizaje afuera ampliando fronteras

y usando los recursos locales, desplazarnos del docente poseedor del saber absoluto al docente investigador y estudioso de las realidades en interacción con contextos y con otros sujetos. Hacer uso de los contextos como otros textos. Hacia el espacio exterior, a la vida cotidiana.

Una apuesta a tender redes con otras instituciones y otros actores para resignificar espacios de la localidad ensayando maneras de crear y recrear metodologías de trabajo, de generar o fortalecer procesos de organización y participación para hacer realidad sueños, utopías, futuros dignos.

Entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permiten diferenciar cuál es el adentro y donde comienza el afuera, con lo cual “se replantean las maneras de entender la relación escuela-comunidad, siendo estos dos escenarios simultáneamente afectados por la manera como se realizan allí las prácticas pedagógicas, entendiendo que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio.” (Unda Bernal P., 2002)

Territorios que se amplían, a veces se diluyen, otros se recomponen o se afirman. Pensar en otros modos, pensar en el espacio de todos, recuperar experiencias alternativas en los modos de construir ciudadanía, en los modos de enseñar, de estar, de vivir cotidianamente.

“Para un mundo común hacen falta lugares comunes o tener experiencias en común: plazas públicas, teatros, seminarios, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras, es decir, habitats, para compartir con sensibilidad, en presencia, cosas inteligibles. Las escuelas son uno de esos habitats”. (Cornu L. 2008).

tiene que ver con una mirada amplia que involucra el desarrollo de actividades económicas y solidarias, moviliza a grupos y genera socialización de ideas y prácticas cotidianas (Coraggio, 2002)

Nos proponemos mirar la enseñanza de la economía y la administración desnaturalizando el contexto y creando nuevos lazos y nuevas formas asociativas conjuntamente con emprendedores, asociaciones de trabajadores, instituciones, ONG de la zona. “Pensar el desarrollo de lo local desde lo local” (Coraggio, 2002), construir y promover otras formas de economía y de administración.

De esta manera, apuntamos a conformar un equipo de trabajo, en el marco de la Economía Social para “acompañar y capacitar” a emprendedores, ONG, trabajadores constituidos en asociaciones de trabajo. Desde el “acompañar” pretendemos desarrollar acciones que tiendan a promover y fortalecer el trabajo conjunto y también, formas asociativas entre ellos, estimulando a la vez el encuentro, el debate y formación de redes sociales, en el territorio local; y el “capacitar” vinculado a la formación y el desarrollo de tareas de economía y administración desde la perspectiva de la Economía social.

En principio, como equipo de trabajo nos ocupa y preocupa, la formación de ciudadanos, pensando la ciudadanía en términos de lo comunitario, del lazo social, y también, el desarrollo y formas asociativas de los productores locales, en el marco de la cooperación, valorando las prácticas democráticas, generando espacios de escucha, diálogo, confianza, contribuyendo al desarrollo personal de los jóvenes y alentando su

Acciones o Propuestas

Optar por la perspectiva de la economía social



Referencia Bibliográfica

- ACHILI, Elena (2000): *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.
- APPADURAI, A. (2001): *La modernidad desbordada*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- APPEL, M. (1990): *Maestros y textos*. Madrid, Paidós.
- AUGUSTOWSKY, G. (2004): *Las paredes del aula*. Argentina. Amorrortu editores.
- BADANO R., y Otros (2003): "La Universidad Posible: un discurso silenciado". *Investigación Facultad de Trabajo Social UNER*.
- BLEICHMAR, Silvia (2006): *No me hubiera gustado morir en los noventa*. Cap. 3 *La derrota del pensamiento*. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. España, Aprendizaje-Visor.
- CANTARELLI, M. (2003): "¿Quién cuida a la escuela?", en *Cuadernos Pedagógicos* N° 11, Rosario.
- CARUSO M. y DUSSEL I. (1996): "Cultura y escuela", en *De Sarmiento a los Simpson*. Argentina, Kapelusz.
- CORAGGIO, José Luis (2007): *Economía Social, acción pública y política: hay vida después del neoliberalismo*. 1ra edición, Buenos Aires, Ciccus.
- EDELSTEIN, G. y otros (1998): *La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes*. Investigación del Centro de Investigaciones de la F.F.yH. de la UNC. Córdoba.
- ELDESTEIN, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos.
- FERRERO, Emilia (2001): "Leer y escribir en un mundo cambiante" en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, FCE.
- FOUCAULT, M. (1995): *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. y DICKER, G. (comp.): *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM. Buenos Aires, Del Estante editorial.
- FRIGERIO, G. y otros (2007): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós/MEC.
- JACKSON, P. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- LARROSA, Jorge (2000): *El enigma de la infancia en Pedagogía profana*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MOLLIS, Marcela (2004). "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas". CLACSO Ediciones, Buenos Aires 2003.
- MUÑOZ, Carina. (2002) "Cultura y prácticas políticas en las Universidades argentinas del ajuste". Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Ponencia presentada en las Jornadas "Universidad" de Río Cuarto. Año 2002.
- PINEU, Pablo (1996): "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ROMERO, Luis Alberto (2005): *Breve historia contemporánea de la Argentina*. 2da edición (2001), 9na reimpresión, Buenos Aires, Fondo de cultura Económica de Argentina S.A.
- TORRES, Rosa María (2001): "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza". Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- TORRES, Rosa María (2001): "Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina". Presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas (Uruguay).
- UNDA BERNAL, María del Pilar y otros autores (2002): "La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?" en *Perspectivas*. UNESCO, Vol. XXXII, N° 3, septiembre 2002.
- *Municipalidad de Rosario, Economía Social [en línea] consultado el 4 de setiembre 2008*, http://www.rosario.gov.ar/sitio/desarrollo_social/empleo/menuemplo.jsp?nivel=DesarrolloSocial&ult=D_8
- *Concejalía popular, Ejes de acción, [en línea] consultado el 4 de setiembre de 2008*, http://www.concejalíapopular.org.ar/ejes.shtml?AA_SL_Session=4850a09639988285befc51da596ae7ac&x=23225
- *Riless, [en línea], consultado el 5 de setiembre 2008*, http://www.riless.org/investigadores_desarrollo.shtml?x=24506
- *Badano María del Rosario y otros (...) Aset (asociación Argentina de especialistas en estudios del trabajo) consultado el 6 de setiembre de 2008*, <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12025.pdf>
- *Coraggio, José Luis (2002): Exposición realizada en la Conferencia sobre Economía Solidaria dentro del Eje I: La producción de riquezas y la reproducción social, del Foro Social Mundial, Porto Alegre, 31 enero-5 febrero 2002 [en línea]*
- http://www.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/La_propuesta_de_economia_solidaria_frente_a_la_econ_neolib_1.pdf

LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE



Prof. Valeria Engler

*Los espejos sirven para verse
la cara, el arte para verse el
alma.*

Autor: Desconocido

Justificación:

Si se concibe al docente como formador de los futuros ciudadanos queda claro que su lugar es esencialmente político, así como también de recuperador de la memoria.

“Si se concibe al docente como transmisor del patrimonio cultural, su formación debe orientarse a incrementar su propio capital cultural como otra forma de actualizar la memoria. Es decir, cuando se hace referencia al capital cultural se esta aludiendo no solo al dominio de los contenidos disciplinares y a su abordaje didáctico, sino a una formación que contemple la riqueza de significados implícitos de la cultura, entendida esa como producción humana que trasciende el propio espacio y tiempo social”¹.

Una investigación de agosto del 2000 realizada por el instituto de planeamiento de la educación (UNESCO), puso en evidencia la pobreza respecto al consumo cultural de los docentes. La televisión como expresión cultural es el mayor consumo, mucho más que la lectura.

“Si el maestro no lee es muy difícil que transmita el gusto por la lectura, por la música, por la pintura,... es imposible que alguien enseñe lo que no sabe o lo que no tiene..., se trata de hacer de los maestros personas cultas en el sentido amplio de la palabra, si ellos no son cultos, es muy difícil que transmitan cultura.”²

Fundamentación:

Marcell Duchamp decía: *“Creo que el arte es la única forma de actividad por la cual el hombre como tal se manifiesta como verdadero individuo. Únicamente a través de ello, el hombre*

puede superar el estado animal porque el arte es como una salida hacia regiones donde no domina ni el tiempo ni el espacio”

El arte como uno de los pilares del desarrollo cultural del hombre, es por donde convergen tanto las particulares individuales y sociales como las propias del medio cultural en que se desenvuelven las personas y las comunidades, se convierte en el indicador esencial del grado de avance al que han llegado los pueblos. En ellas, el saber y nuestra comprensión del mundo tienen lugar gracias a la actividad cognitiva del sujeto, cuya experiencia inmediata incluye elementos de la experiencia pasada. En estos procesos internos participan también las representaciones sociales configuradas a través de las realizaciones acumuladas en la historia cultural.

Se puede decir que la psicología y el arte han estado unidos desde el principio de la historia. En las culturas más antiguas ya tenían lugar diversas expresiones artísticas, unas de creación – música, pintura- y otras interpretativas representaciones teatrales, danza y/o música-. En estas demostraciones los sujetos expresaban lo que sentían ante los acontecimientos. Muchos estudios científicos que han relacionado ambas disciplinas, se han ocupado en investigar el trabajo de los artistas en amplia gama de facetas, pero nada en relación a la enseñanza – aprendizaje.

Así, tanto las ciencias como las artes se definen, en parte, por marcos colectivos de referencia y estos son los que inciden para que la realidad asuma múltiples significados en los diversos grupos sociales. Por otro lado, los discursos artísticos han sido interpretados de un modo particular en el pasado y ellos atraviesan nuestras prácticas contemporáneas, nuestra

1 Devalle de Rendo A. y Vega V.(2005): *“La diversidad es y está en la docencia. Conceptos y estrategias.”* Magisterio del Río de la Plata, pp. 35 y 36.

2 Tedesco, J.C. (2002): *“La dimensión cultural en la formación docente”*, en revista *Novedades Educativas*, año 14, N° 143. pp. 4 y 5.

formación y nuestros modos de construir el conocimiento.

Históricamente la Educación Artística ha ocupado un lugar periférico en los diseños curriculares en relación con las áreas consideradas centrales; un espacio dedicado en algunos casos al ocio, al entretenimiento, a la libre expresión de emociones y sensaciones. Algunos intentos de revalorización le adjudicaron funciones de naturaleza terapéutica y de apoyo a las asignaturas "relevantes"; otros le destinaron un lugar para el desarrollo creativo o la motricidad fina.

Históricamente, las disciplinas artísticas, han sido consideradas "de relleno" y poco central para la formación de los alumnos, a pesar de que en nuestra tradición se encuentran experiencias, como las de la Escuela Cossettini, que demostraron el potencial de conocimiento y formación que es posible lograr a partir del arte.

La Educación Artística es pensada como un ámbito de reflexión teniendo en cuenta el arte como producción cultural dentro de un marco histórico que permita relacionar los acontecimientos artísticos con otros de tipo sociales políticos culturales económicos, considerando este vínculo en términos de relaciones dialécticas.

"Si el arte es construcción, si el arte para su despliegue necesita de la convención de un conjunto de personas que, desde diferentes perspectivas, tomarán a la obra como expresiones de la realidad; entonces es el arte un tipo de conocimiento que nos permite comprender dicha realidad, a partir no sólo de las significaciones establecidas en un tiempo y una cultura determinada, sino como "cristal" que nos abre al conocimientos de los hombres, de sus pensamientos, de sus significaciones, sus representaciones. Si algo nos permite el arte es construir y de construir el proceso de conocimiento puesto en juego, tanto específico de cada expresión artística, como de la diferencia entre cultura".³

En la búsqueda de una escuela más inclusiva y que comprenda una alfabetización integral en diversos lenguajes que demandan comprender y producir desde diferentes sistemas simbólicos, las escuelas que innovan, han incorporado como un aspecto central, la modificación de viejas concepciones acerca del papel de la Educación Artística en el sistema escolar.

El arte es una actividad humana estrechamente ligada a la experimentación del goce y el placer que genera la producción de símbolos y sentidos. En lo educativo, la importancia de la vinculación con el campo artístico se basa fundamentalmente en la posibilidad que da el arte, al ser un discurso abierto y una práctica creativa, de incrementar y fortalecer la capacidad de análisis, interpretación y argumentación con diversas acciones posibilitando imaginar alternativas múltiples.

En la práctica actual, los docentes artísticos han asumido diferentes sentidos, propósitos y finalidades en la escuela sustentadas en ideologías estético - pedagógicas identificables que pueden resumirse como: el espacio educativo que permite desarrollar la creatividad individual, facilita ocasiones para el esparcimiento y el buen uso del tiempo libre, ofreciendo herramientas para optimizar las elecciones recreativas de los individuos, desarrolla aspectos emocionales y afectivos de los individuos, brindando a los alumnos un espacio para la autoexpresión. Además es considerada un área que apoya a las asignaturas académicas del currículum escolar, generando un estado de distensión en respuesta a la exigencia institucional sobre esas asignaturas en el mejor de los casos, ayudando a los alumnos a comprender mejor los contenidos de dichas materias.

La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida posible, de su destino, contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Pensando de esta forma debemos educar para la vida.

Desde la perspectiva escolar, como fundamento teórico del Área Artística, podemos tomar a la "Educación por el Arte", teoría sustentada por Herbert Read (1943), que propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarlos los lenguajes de las disciplinas artísticas que les

3 FREGA, Ana Lucía: "Pedagogía del arte". Editorial. Bonum. 2006.

permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación, y la creatividad.

El ser humano tiene la facultad de percibir al mundo de múltiples maneras, de conocer, procesar, representar y comunicar la información: con imágenes, palabras, números, con el cuerpo en movimientos, con el ritmo y la música, en sintonía consigo mismo, con los demás, con la naturaleza, jugando, explorando, experimentando, imaginando, creando.....

Existen **múltiples maneras de enseñar para diferentes maneras de aprender. Pluralidad de cogniciones para multiplicidad de métodos.** “Se aprende mejor, más rápido, con menos esfuerzo, creativamente, cuando todas las partes físicas y habilidades intelectuales del cerebro trabajan en relación recíproca y armónica”.⁴

Si no hay una manera universal e ideal de aprender y enseñar, lo que importa es identificar las características innatas para desarrollarlas con la estimulación adecuada y conocer profundamente las características evolutivas del sujeto de aprendizaje.

“La educación de la personalidad artística contribuye a remarcar y a afianzar lo mas esencialmente “humano” del ser humano: una subjetividad capaz de sentir y pensar, emocionarse y emocionar, crear y comunicar, proyectarse y trascender en nuevas realidades, transformar y transformarse..... esto es, la afirmación del yo creador y su valoración como identidad singular, irrepetible e incomparable.”⁵

Objetivos:

El objetivo de este proyecto se enfoca por un lado en que la formación cultural atraviese la formación docente transversalmente; para que nuestros estudiantes _ futuros docentes promuevan su individualidad, estimulen la confianza en sí mismo y mejoren el desempeño académico general. Y por otro, para generar a través del arte un conocimiento que permita comprender la realidad a partir no sólo de las significaciones establecidas en un tiempo y una cultura determinada, y en considerar como un “cristal” que nos abre al conocimientos de los

4 GARDNER, Howard: “Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica”. Editorial.Paidós Bs. As. Argentina. 1995.

5 Sirkin, Alicia; Stokoe, Patricia; “El proceso de la creación en el arte”. Editorial Almagesto. 1994.

hombres, de sus pensamientos, de sus significaciones, sus representaciones. (FREGA, 2006)

Acciones:

Para ello, estamos llevando a cabo algunas actividades desde el Trayecto de la Práctica: Taller de Docencia II y Taller de Docencia III, como por ejemplo participar de:

- muestras de arte (pintura, fotografía, cerámica, etc.)
- obras de Teatro.
- proyección de películas (Cine Club Esperanza o Cine Mark, Cine América, etc.)
- coloquios, seminarios, talleres, jornadas, etc.
- música: recitales, presentaciones.
- lectura de textos literarios.
- visita a museos.
- entre otros...

Los alumnos eligen la actividad y resuelven luego un trabajo práctico basado en los eventos que asistieron, con la finalidad de que puedan reflexionar sobre como el capital cultural enriquece su formación personal y su formación docente.

Se proyecta institucionalmente incorporar un sistema de “créditos culturales” a lo largo de las carreras. Ya que sostenemos que la educación superior también debe ser un espacio de exploración, de intercambio y de construcción del conocimiento.

Es nuestra responsabilidad propiciar el encuentro de nuestros alumnos con la cultura, invitarlos, acompañarlos, y contagiarles las ganas de construir un mundo mejor, más rico, plural e integrado para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Devalle de Rendo A. y Vega V. (2005): “La diversidad es y está en la docencia. Conceptos y estrategias.” Magisterio del Río de la Plata,
- Ferreiro, Emilia(2001): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Frega, Ana Lucía (2006): “Pedagogía del arte”. Editorial. Bonum.
- Gardner, Howard (1995): “Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica”. Editorial Paidós Bs. As. Argentina.
- Kress, Gunther, (2005): El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Sirkin, Alicia; Stokoe, Patricia (1994); “El proceso de la creación en el arte”. Editorial Almagesto.
- Tedesco, J.C. (2002): “La dimensión cultural en la formación docente”, en revista Novedades Educativas, año 14, N° 143

NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR PARA NUEVOS APRENDICES



Prof. María Ester Schneider
Lic. Maricel Baravalle

...la tecnología no está incorporada en las prácticas de los docentes o en sus usos cotidianos de trabajo profesional.

Tampoco se instalaron en los procesos formativos: los docentes no recibieron clases en las que las nuevas tecnologías estuvieran imbricadas en los contenidos; en todo caso se les ensañaba el valor de uso de las nuevas tecnologías. Por tanto es un tema faltante de la formación profesional.

... hasta tanto no logremos que en los mismo procesos de formación docente, esto es, que los formadores de formadores sean usuarios de las tecnologías, es muy difícil su instalación con sentido en las escuelas

Autor: Edith Litwin

DIAGNÓSTICO:

Haciéndonos eco de las palabras de Edit Litwin analizamos nuestras prácticas institucionales y vemos como, desde los distintos espacios curriculares se les solicita a los/las alumnos/as de los profesorados el uso de las ntic's en sus prácticas, en la elaboración y presentación de sus trabajos.

Pedimos que los alumnos busquen en internet, clasifiquen y evalúen los sitios adecuadamente, utilicen diestramente los recursos tecnológicos para la presentación de sus trabajos, preparen exposiciones multimediales como producto final de una práctica, observamos luego, la escasa pertinencia de la información relevada, la dudosa fuente de los sitios visitados, la falta de prolijidad y estética de los trabajos impresos y la poca creatividad en las presentaciones multimediales.

Sin embargo, ¿los docentes desarrollamos nuestra propia actividad utilizando las ntic's.? ¿Le incorporamos al uso de los recursos tradicionales: el pizarrón y la tiza, las fotocopias, etc., el gabinete de informática, el uso del proyector, etc., durante las clases?, ¿realizamos

la propuesta de clase incorporando herramientas tecnológicas que refuercen el sentido auditivo con el despliegue visual, imágenes, animaciones y videos?.

Nos preguntamos entonces, de qué manera nuestros/as alumnos/as aprenden a ser docentes en este mundo tecnificado, cómo harán frente a los desafíos de los jóvenes del siglo XXI con competencias innatas en el manejo tecnológico, si en su proceso de formación no han recibido ejemplo alguno, que les haga valorar la importancia, rescatar la necesidad o la utilidad del uso de las ntic's.

FUNDAMENTACIÓN:

Es la función de las Instituciones educativas incorporar a las nuevas generaciones en la cultura, sin embargo, en muchos casos son los jóvenes quienes llevan a la escuela experiencias de la vida cotidiana que contrastan con las propuestas pedagógicas en las aulas.

En general estas experiencias contrastantes tienen que ver con las nuevas formas de comunicar-se que los adolescentes utilizan. "Los

jóvenes son impresionistas de la información, la recolectan a partir de impresiones variadas, una imagen por aquí, un mensaje por allá, una frase en el chat, una historia en la web, un titular de pasada y titilando, y todo esto tiene igual o más peso que la lectura pausada, razonada y lenta a la que los adultos estamos acostumbrados”¹

Frente a los desafíos de competencias necesarias para el siglo XXI, estamos los docentes a la altura de estas exigencias?, tecnológicamente hablando. Podemos seguir dando clase de una manera tradicional, por un lado, y pregonar la incorporación de la tecnología en el desarrollo de clases, por el otro?

El proceso de formación de los docentes debería incluir la reflexión acerca de la incorporación de las tecnologías en las propuestas de enseñanza, y esta reflexión tendría que estar impregnada de experiencias tecnológicas en la propia formación.²

Los profesores de la Formación docente debiéramos evaluar nuestras propias prácticas, atravesar los muros del aula, abrirla a otras miradas, a nuevas fuentes de información a nuevas formas de producir y comunicar el conocimiento.³

Ya se ha comprobado el alto valor educativo que tienen estas propuestas que permiten interactuar con variedad de elementos culturales, desde los libros hasta las computadoras. Cabe señalar que este valor no está dado por lo sofisticado de las propuestas, sino por el verdadero sentido de cada una de las decisiones que se toman en torno de los temas seleccionados para la enseñanza y las acciones que se proponen para promover el aprendizaje.⁴

Sólo necesitamos la decisión de abrimos al cambio, de elaborar otras alternativas de construir el conocimiento, de incorporar otras técnicas, métodos y herramientas. Solo necesitamos un espacio que nos permita reflexionar, conocer, aprender y así construir el cambio.

ACTIVIDADES:

1ra. Etapa:

Iniciar desde los espacios curriculares afines a las nuevas tecnologías, como ser la materia Informática Aplicada, espacio de los alumnos de tercer año de las carreras de profesorado, familiarizando a los alumnos en los fundamentos, objetivos y diseño de clases virtuales y blogs educativos.

De esta manera se introduce en la formación docente un espacio para reflexionar y ejemplificar la manera de trabajo con el uso de ntic's. Haciendo hincapié en el nuevo rol del docente como disparador, guía y organizador en la construcción del conocimiento.



1 PORTAL EDUCARED - "Los Chicos e Internet"
 2 EDITH LITWIN - 2005 - Las Nuevas Tecnologías en el aula
 3 Parafraseado de FUANA FERREYRO - Abriendo el aula
 4 EDITH LITWIN - 2005 - Las Nuevas Tecnologías en el aula



2da. Etapa:

Organizar un equipo de Asesores tics dentro de la institución, que actúen como motivadores de sus pares a fin de lograr un efecto multiplicador que llegue a todos los docentes de la institución, sin importar a qué espacio curricular pertenezca. Este equipo participa de una capacitación en donde se le instruye sobre el uso del campus virtual del Infod, y todas y cada una de sus posibilidades. La selección de los docentes facilitadores es en función de su permeabilidad para el cambio, su disposición frente a las nuevas tecnologías y su habilidad como líder motivador. Su rol posterior se concibe como un compañero que asesora a otros (especialmente de su área), les proporciona estrategias, recursos, los anima a integrar tecnología y/o trabajan en forma conjunta.

RESPONSABLES:

Para la 1ra. Etapa: docente de la cátedra involucrada en la propuesta.

Para la 2da. Etapa: equipo de facilitadores tics capacitados por el Infod.

CRONOGRAMA:

1ra. Etapa: Agosto – Noviembre del año en curso

2da. Etapa: Febrero – Marzo del año próximo

RECURSOS:

Materiales: gabinete de informática del ISP 8 – Anexo Esperanza. Bibliografía con la que se cuenta en el instituto y materiales diversos extraídos dos de sitios de internet que abordan estas temáticas.

Humanos: Docentes de la institución y alumnos de los profesorados.

EVALUACIÓN:

1ra. Etapa

La evaluación consiste en la planificación, diseño, presentación y fundamentación de una clase virtual y un blog diseñados para el desarrollo de los contenidos curriculares de un tema seleccionado afin a su especialidad.

Se tendrá en cuenta la pertinencia de ambas producciones para el tema seleccionado, la aplicabilidad para el desarrollo de los contenidos específicos, la fundamentación de la introducción tecnológica para la adquisición de los conocimientos que se pretenden, las propuestas de actividades y el planteo del rol del docente y del alumno. Además se tendrá en cuenta la calidad y creatividad en el diseño, la propuesta y la exposición.

2da. Etapa

Para la evaluación se diseñará una bitácora de seguimiento durante todo el año con el fin de recabar información sobre las diferentes aplicaciones que los docentes de cátedra hacen de la tecnología y en particular del espacio virtual del Infod.

Esta información servirá de documentación en cuanto a las producciones de los docentes, en las propuestas innovadoras de clases, en la participación de los docentes en foros virtuales, en la publicación de documentos, para en jornadas de debate institucional podamos entre todos reflexionar y compartir sobre las experiencias en torno al uso del campus virtual y de cómo esto aporta en la innovación de la adquisición de conocimientos.