



encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

Vol 3, N°1
JUN-NOV
2022
Mendoza
Argentina



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ICE
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSNe 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

Vol 3, Nº 1
JUN-NOV
2022
Mendoza
Argentina

Mail INSTITUTO: inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Mail REVISTA: reencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

Datos de Revista - Journal's Information

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación

ISSNe 2718-8035 | v3 n1- 2022

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Web FFYL: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook: <https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>
revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de “ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación”, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDECS. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto.
<https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: "Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades" (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento "Guide lines on Good Publication Practice" (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas) | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: [@ArcaFFYL](https://twitter.com/ArcaFFYL)
Youtube: [área de revistas científicas ARCA](https://www.youtube.com/channel/UC...) | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador-coordinador, específico para cada número; Miscelánea, sección que agrupa artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (CC BY-NC 4.0), salvo los elementos específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Staff

DIRECCIÓN: **Dra. Lorena Cruz**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

Beatriz Barchini, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

GESTIÓN OJS

Ángeles Sánchez Erasun, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

ESTILO

Revisión idioma portugués: **Mery Jeanne Coelho Assis**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: **Justina Massini**, Instituto de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Corrección de estilo español: **José Osvaldo Gac**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Clara Luz Muñiz, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Mgter. **Elena Barroso**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Mariela Lourdes González**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter **Néstor Navarro**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. **Daniel Suárez**, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. **Ana María Zoppi**, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **José Luis Medina**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **Patricia Silva**, Universidad de Lleida, España

Dr. **José Reinaldo Martínez Fernández**, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. **Francisco Imbernón**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **María Cristina Martínez Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. **Carolina Guzmán Valenzuela**, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. **José Miguel Garrido**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. **Marcos Cupani**, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. **Liliana Sanjurjo**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. **Cristina Rinaudo**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. **Ida Lucía Morchio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Lía Stella Brandi**, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Maza, Argentina

Dr. **Juan Pablo Queupil**, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. **Vania Schubert Backes**, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. **Serafín Antúnez**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **Oscar Flores**, Universidad de Lleida, España

Dra. **Alicia Rosa Caporossi**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. **Marcelo Vitarelli**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. **Francisco Muscará**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Cristina Rochetti**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Marisa Fazio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Hilda Difabio de Anglat**, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Pares evaluadores del VOLUMEN 3 N° 1

- Cecilia Inés Gangli, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Diana Alicia Urcola, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Gabriela Castiglia, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
- Sandra Inés Equis, Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” San Justo – Santa Fe, Argentina
- Silvana Peralta, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

índice

Presentación.....	9
<i>Presentation</i>	10
<i>Apresentação</i>	11
Misceláneas	12
La escuela documental: la dimensión visual de lo real. La producción como una estrategia pedagógica con estudiantes de una escuela de nivel medio de São Paulo <i>The documentary school: the visual dimension of the real. Documentary production as a pedagogical strategy from middle level school in São Paulo A Escola documental: a dimensão do real. A produção documental como estratégia pedagógica com alunos de uma escola de nível médio de São Paulo</i>	
Alexandre Buccini	13
Las representaciones en la reflexión de la práctica de las estudiantes del profesorado de educación inicial en el IES N°7 <i>The representations in the reflection of the practice of the students of the kindergarten education in the IES N°7 As representações na reflexão da prática dos estudantes do professorado de educação inicial no IES N°7</i>	
Alejandra Laura García, Angélica Silvana Delgado, Juan David Ávila, Norma Isabel Leone y Silvana Lorena Freyre	38

Experiencia de fortalecimiento pedagógico para profesionales |
Pedagogical strengthening experience for professionals | Experiência de fortalecimento pedagógico para profissionais

Melisa Flores Magni y María Cecilia Almonacid..... 59

Entrevista.....78

Entrevista a Rita Torchio

Lorena Cruz 79



Presentación

Lorena Cruz¹

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica a la que hemos denominado *Encuentro Educativo* inspirados en el propósito del encuentro de perspectivas y de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa. Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objetos de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no sólo ponemos la mirada en el resultado sino también en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpelarse para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: reencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar



Presentation

Lorena Cruz²

From the Institute of Sciences Education, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, we consider the possibility of creating this scientific publication called **Encuentro Educativo**. We are inspired by the purpose of exchanging perspectives and knowledge that is built from the diversity of the processes of the educative investigation

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomena as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection from the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all Iberoamerica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point that allows interpellation to transform.

² Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: reencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar



Apresentação

Lorena Cruz³

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos **Encuentro Educativo**, inspirados no propósito do encontro de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que reflitam a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.

³ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Misceláneas

La escuela documental: la dimensión visual de lo real. La producción como una estrategia pedagógica con estudiantes de una escuela de nivel medio de São Paulo

The documentary school: the visual dimension of the real.
Documentary production as a pedagogical strategy from middle level
school in São Paulo

A Escola documental: a dimensão do real. A produção documental
como estratégia pedagógica com alunos de uma escola de nível médio
de São Paulo

Alexandre Buccini¹

Resumen

A través del análisis de cuestiones como el uso del lenguaje audiovisual en la escuela, la utilización del cine en el proceso educativo, el lugar secundario que ocupan las películas documentales ante las de ficción, y la Pedagogía de la autonomía del educador Paulo Freire, este trabajo se propone presentar parte de

¹ alexandrealmodovar@gmail.com Universidade Anhanguera de São Caetano do Sul. Brasil.

los resultados alcanzados durante la investigación de la tesis doctoral del autor, que se propuso investigar la producción de películas documentales en la escuela secundaria “Discere Laboratum”, ubicada en la ciudad de São Paulo, provincia de São Paulo, Brasil entre los años 2008 y 2010. Fomentar la capacidad de crear y pensar, en lugar de trabajar solo con las capacidades de la memoria, se convirtió en el mandato básico y profundo de la nueva educación, lo que justificó este trabajo académica y socialmente. Se tomó como objetivo general de la tesis: averiguar si la producción de documentales, llevada a cabo por los alumnos (incluyendo el guion), puede aportar a la motivación y la autonomía propuestas por la pedagogía de Freire, impactando en las posturas de los estudiantes ante la sociedad y constituyéndose en una estrategia pedagógica para que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje. Metodológicamente, este artículo presenta un abordaje cualitativo, ya que trae los resultados de las investigaciones hechas con alumnos de la escuela apuntada. Además, fueron realizados talleres con los estudiantes, entrevistas con padres, directores y coordinadores de la escuela, y fue establecido el Festival de Cine con clasificación de las películas de cortometraje producidas por los estudiantes. En este artículo, presentamos los resultados relativos a los estudiantes. Se concluyó que hubo modificaciones en el pensamiento de esos jóvenes sobre la estructura social, ya que se orientaron más hacia el humanismo durante sus procesos de creación. A partir de esta nueva visión, los estudiantes no solo se convirtieron en agentes de su propio aprendizaje, sino también en agentes sociales, capaces de generar un impacto en la sociedad y en el futuro, ya que percibieron otras realidades y alcanzaron el pensamiento crítico y autónomo.

Palabras clave: Cine y Educación, Educación Liberadora, Autonomía, Aprendizaje, Paulo Freire.

Abstract

Through the analysis of issues such as audiovisual language at school, the use of the cinema in the educational process, the lack of importance given to the documentary film in the presence of fiction, and the Pedagogy of autonomy by educator Paulo Freire, this work is a reflection of the results achieved during the investigation of the doctoral thesis of the author. He investigated the production of the films at the secondary school “Discere Laboratum”, located in the city of São Paulo, province of São Paulo, Brazil, between the years 2008 and 2010. Encouraging the ability to create and think, instead of working only with memory

capacities, became the basic and deep mandate of the new education, which justified this work academically and socially. The general objective of the thesis was to know if the production of documentaries, made entirely by the students (including the script) can provide the motivation and autonomy proposed by Freire's pedagogy, impacting the students postures regarding when it comes to society and becoming a pedagogical strategy so they can be agents of their own learning. Methodologically, this article presents a basically qualitative approach, since it brings the results of the investigations made with students of the targeted school. In addition, workshops were held with students, interviews with parents, school principals and coordinators, and the Film Festival was established with the classification of short films produced by students. In this article we present the results relative to the students. It was concluded that there were modifications in their way of thinking about the social structure, since they started leaning over humanism during their creation processes. Thanks to this new vision that was consolidated, not only did they become agents of their own learning, but also social agents capable of generating an impact in society and the future, as they perceived other realities and accomplished critical and autonomous thinking.

Key words: Cinema and Education, Liberating Education, Autonomy, Learning Education, Paulo Freire

Resumo

Por meio da análise de questões como o uso da linguagem audiovisual na escola, o uso do cinema no processo educacional, o lugar secundário que os documentários ocupam diante dos filmes de ficção e a Pedagogia da autonomia, do educador Paulo Freire, este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados alcançados durante a pesquisa da tese de doutorado do autor, que se propôs a investigar a produção de documentários na escola secundária "Discere Laboratum", localizada na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil, entre os anos de 2008 e 2010. Fomentar a capacidade de criar e pensar, em vez de trabalhar apenas com as capacidades de memória, tornou-se o mandato básico e profundo da nova educação, que justificou este trabalho, acadêmica e socialmente. O objetivo geral da tese: averiguar se a produção de documentários, realizada pelos alunos, inclusive o roteiro, pode proporcionar a motivação e a autonomia propostas pela pedagogia freireana, impactando o posicionamento dos alunos perante a sociedade, como estratégia pedagógica para que eles sejam agentes de sua própria aprendizagem. Metodologicamente, este artigo apresenta

uma abordagem basicamente qualitativa, pois traz os resultados das investigações feitas com os alunos da escola-alvo. Além disso, foram realizadas oficinas com alunos, entrevistas com pais, diretores e coordenadores de escolas, e instituído o Festival de Cinema com a classificação dos curtas produzidos pelos alunos. Neste artigo, apresentamos os resultados relativos aos estudantes. Concluiu-se que houve modificações no pensamento sobre a estrutura social desses jovens, uma vez que se tornaram mais humanistas durante seus processos de criação. A partir dessa nova visão, os alunos tornaram-se não apenas agentes de sua própria aprendizagem, mas também agentes sociais, capazes de gerar impacto na sociedade e no futuro, pois perceberam outras realidades e alcançaram o pensamento crítico e autônomo.

Palavras-chave: Cinema e Educação, Educação Libertadora, Autonomia, Aprendizagem, Paulo Freire

Introducción

Es innegable que la entrada en la modernidad contextualiza nuevos debates sobre el papel del Estado en relación con las empresas y el comportamiento individual en términos de autonomía. El positivismo, aunque muy presente ideológicamente en todo el mundo, y aún más en Latinoamérica con sus golpes de Estado, dictaduras militares y caudillos, se opone a lo que llamamos hoy humanismo, tan consagrado después del horror de la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con la visión progresista y libertaria, el pensamiento occidental debe despreciar el conservadurismo, con sus propuestas y hegemonías burguesas, en nombre de la expansión del imperio de la inclusión y la igualdad, dada por la administración correcta del planeamiento estatal. No solo el papel del Estado, sino una nueva concepción de la vida social, se prefiguran en la actualidad.

Por otra parte, mediante el análisis y el debate teórico sobre la modernidad y sobre lo que sería una sociedad hacia la libertad y la justicia (en oposición al pensamiento conservador) se torna posible investigar cómo el educador

Paulo Freire nos dio la ruta hacia una educación para la autonomía, lo que llevaría a la construcción de una sociedad libre. En este contexto, finalmente podemos abordar la temática del cine, especialmente el documental, y los instrumentos pedagógicos que aporta para esta autonomía de la que nos habla el educador brasileño.

Considerando estos puntos principales, cuestionamos: la producción de documentales, llevada a cabo por los alumnos (incluyendo el guion), ¿puede aportar a la motivación y la autonomía que propone la pedagogía de Freire, impactando en las posturas de los estudiantes ante su propio aprendizaje y ante la sociedad?

Esta fue la pregunta orientadora en la investigación de doctorado del autor; y lo que aseguró la originalidad de la propuesta, tanto por el hecho de que el género documental no es preferido en el ámbito escolar, como por la perspectiva de analizar una propuesta educativa opuesta al neoliberalismo con el cual la educación latinoamericana convive hace años. Además, por medio de la teoría de Freire (1996) y la Pedagogía de la autonomía, se pudo constituir una metodología de trabajo con los estudiantes. La investigación se propuso indagar la producción de películas documentales en la escuela secundaria “Discere Laboratum”, ubicada en la ciudad de São Paulo, en la provincia de São Paulo, Brasil, entre los años 2008 y 2010. En la misma, se buscó profundizar en los estudios de cine y educación, abordando particularmente el impacto que la realización cinematográfica, como modo de reflexión y creación, puede tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación propuso que fueran los propios estudiantes quienes hicieran cine, filmasen sus películas (documentales) y, por medio de tal ejercicio de gestión del conocimiento, se lograra la educación ciudadana a través de la noción de autonomía, tal como propone Freire (1996). La tesis intentó demostrar que, no solo la visualización, sino sobre todo la realización cinematográfica documental por parte de los mismos estudiantes, pueden

contribuir a la formación de una nueva perspectiva, tanto sobre la construcción de su propio aprendizaje, como sobre la transformación de la sociedad. Eso es lo que justificó este trabajo, especialmente por la originalidad propuesta a la hora de analizar factores como el uso de material audiovisual y del cine en las escuelas, la autonomía del estudiante, sus motivaciones para la construcción de su conocimiento y la teoría presentada por Paulo Freire. Asimismo, se puede afirmar que las justificaciones no son exclusivamente sociales, sino que también caracterizan el esfuerzo académico por el avance en el dominio de la pedagogía y de la educación.

Se tomó como objetivo general de la tesis: averiguar si la producción de documentales –entendidos aquí como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de acercamiento al entorno sociocultural– hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar a la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, impactando en las posturas de los estudiantes ante la sociedad, y constituyéndose como estrategia pedagógica para que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje. Todavía es importante apuntar que entre los objetivos específicos se planteó la delimitación del pensamiento conservador, lo que hizo posible percibir si hubo cambio en las perspectivas que los alumnos poseían del mundo y de su entorno.

Eso quiere decir que lo que se propone en este trabajo es presentar una parte de los resultados alcanzados en la tesis doctoral. Por cierto, no todos los resultados y toda la investigación serán presentados, debido, obviamente, a la necesidad de delimitación, sino algunos puntos que fueron considerados relevantes. Lo que esperamos es contribuir con lo que fue posible constatar en el decurso de la tesis.

La fundamentación teórica del estudio

Sabemos que la tiza, pizarra y películas utilizadas sin planificación, como se ve generalmente en las escuelas brasileñas, pueden no ser el mejor medio para lograr una educación liberadora y crítica. Por otro lado, se impone una práctica de educación de sesgo neoliberal, que mantiene la división entre la escuela (formal y desagradable) y la casa del estudiante (donde se sienten más a gusto para expandir y crear). Este es el panorama típico de las sociedades occidentales conservadoras. En este sentido, Gadotti (1996) sugiere, citando el pensamiento de Paulo Freire, que la escuela puede tener un significado opresivo, porque niega la autonomía.

Esta tesis fue construida teóricamente basándose en autores que sostienen la concepción de lo que llamamos “el pensamiento conservador” y de cómo esto es un gran obstáculo para un proceso de enseñanza, que forme ciudadanos democráticos y libres, en la línea que nos recuerda Paulo Freire (1996), para quien la educación es un acto político. En ese sentido, no se trata de un acto nostálgico, sino de resistencia a los modos en que lo que es privado ha suplantado las instancias de formación cultural del bien común. Autores como Brandão (2005) y Zitkoski (2006) se ocupan de la siguiente polémica: ¿tendría Freire constituido un método de alfabetización para jóvenes y adultos o una teoría para la educación como un todo?

Esta polémica se centra en la idea de que el trabajo del educador no sería nuevo en relación con la alfabetización. La metodología alfabetizadora que comienza por la palabra y después recurre a las sílabas, utilizada por Freire, no fue desarrollada por él mismo. No se trata de un nuevo método de alfabetización. Por basarse en principios de dialogicidad y democracia, el educador habría constituido una base teórica sobre la cual la educación podría desarrollarse en cualquier modalidad y grado de enseñanza. Por otro lado, al considerar que Freire aplicó al proceso de alfabetización la práctica de lo que consideraba valorizar el universo del educando –a través de la

propuesta de temas y palabras generadoras, punto de partida de todo el universo alfabetizador– se puede considerar que Freire creó un método de educación. Aparte de las divergencias entre las concepciones, lo importante es percibir la relevancia de Freire para la educación como referente en diversos ámbitos, incluso de otras ciencias de la educación, además de la propia pedagogía, como la educomunicación, tan desarrollada en América Latina por investigadores como Daniel Prieto Castillo (2017), Orozco Gómez (citado en Paulino, 1998) e Ismar Soares (2000).

Entonces, la noción de autonomía está en el centro del concepto de ciudadanía, y la educación es uno de los aspectos de su realización. Al denunciar la discriminación, Freire atrajo en torno a sí la incompreensión de los sectores sociales que gozan comúnmente de ventajas personales y privilegios, principalmente en el ambiente escolar. El discurso opresor hegemónico, que se traduce en la exclusión, contraatacó insultando al autor en su propia patria, de modo que disminuyeron sus oportunidades de influencia sobre los docentes. Toda forma de educación es una expresión ideológica, *“a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos e com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”* (Freire, 1997, p. 142), mientras que la utopía sirve como el discurso de quien reacciona a la opresión buscando organizar su libertad y autonomía.

El propio discurso ideológico puede intentar presumir la muerte de las ideologías y volverse fatalista y farisaico, acabando por *“anestesiarse a mente, confundir a curiosidade e distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos”* (Fleck, 2004, p. 15). Tal procedimiento puede reproducir, a través del lenguaje, privilegios culturales que determinados segmentos de la sociedad disfrutaban en detrimento de la mayoría.

Para Habermas (1984), la sociedad moderna se caracterizará por un debilitamiento de las autoridades tradicionales y religiosas, y por un

creciente pluralismo de las fuerzas de la vida cultural, permitiendo la liberalización del potencial comunicativo antes bloqueado por las seguridades de lo sagrado y por la fuerza normativa de la costumbre. En este contexto ideológico, la reproducción de los conocimientos teóricos, las normas sociales y educativas y las manifestaciones estético-expresivas tuvieron que someterse a procesos de crecimiento y reflexión crítica, cuyas pretensiones de validez probada tuvieron que recurrir a la aceptación racionalmente motivada de todos los implicados. Vale la pena apuntar el debilitamiento de las autoridades, que tenían el monopolio de interpretación sobre lo que consideraban verdadero o correcto. Tales pretensiones de validez, ahora podrían manifestarse únicamente como el resultado de los mejores argumentos presentados en los discursos libres de coacción. Tomando en consideración que las instituciones representativas tienden a apartarse de la voluntad de la sociedad, es fundamental esta participación en el proceso educativo, por medio de un flujo argumentativo de comunicación e intercambios.

El autor también nos habla de una tendencia a la “colonización del mundo de la vida por el sistema” (Habermas, 1984, p. 122); es decir, de una tendencia que se observa en las sociedades capitalistas de tener sus esferas de juego simbólico (mundo de la vida) invadido por la lógica instrumental de la economía y del poder administrativo. Esta invasión se presenta en términos de una monetización y creciente burocratización de la vida social, según la cual las relaciones interpersonales son coordinadas, no por el entendimiento mutuo de los participantes, sino por medios anclados en patrones y lingüísticamente empobrecidos, por medio del dinero y el control burocrático.

Contra la tendencia hacia la colonización sistémica, Habermas (1984) señala la proliferación de los movimientos sociales de resistencia, como los movimientos estudiantiles, ecológicos y de minorías étnicas, que estarían

abocados a la tarea de impedir el avance de la lógica sistemática hacia el mundo de la vida, conservando las formas de interacciones comunicativas reguladas.

Por su parte, Honneth (2003) considera que los conflictos sociales surgen del reconocimiento de las experiencias morales resultantes de la violación de expectativas normativas firmemente arraigadas –lo que él considera una gramática moral de los conflictos sociales–. La dinámica social de desacato podría conducir a una movilización política que permitiría restablecer relaciones de mutuo reconocimiento. Es el sentimiento de injusticia articulado políticamente que constituye el motor del desarrollo de los aprendizajes sociales y morales.

En ese contexto, el pensamiento conservador no es un fenómeno social fácil de ser definido y caracterizado, ya que, a pesar de su nombre, no es solo una idea, sino una forma de existencia social. Según Stelmacki Júnior (2006) una de las principales propiedades del pensamiento conservador es la creencia de que la sociedad es un organismo complejo que comprende varios agentes que se organizan para proporcionar el bienestar general (tal como pensó el positivismo y como fue formulado por la Sociología en el siglo XIX) y debe evolucionar con cautela, despacio, evitando roturas y revoluciones, descartando el conflicto y el movimiento dialéctico de la historia propuesto por Marx.

Intelectuales del porte de Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig von Mises y Walter Lipman han defendido estas ideas conservadoras, que tenían como propósito el combate contra el keynesianismo y cualquier tipo de control del mercado, considerando que el igualitarismo promovido por el Estado de Bienestar destruiría la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la competencia. Del mismo modo, no se podría permitir el excesivo poder obtenido por los sindicatos, conforme ilustró Perry Anderson (1995). Aunque legitimados por las urnas, los líderes neoliberales producidos en América

Latina, como Pinochet (Chile), Fujimori (Perú), Menem (Argentina) y Collor (Brasil) apoyaron programas severos de desindustrialización en sus respectivos países, en favor de políticas conservadoras de incentivo a la apertura de sus economías al capitalismo transnacional. Esa forma velada de dominación “centro-periferia” resultó, a largo plazo, en la respectiva ruina de esos Estados-nación, que quedaron completamente expuestos a la volatilidad de capitales privados exógenos, con sus momentáneos y voraces intereses antinacionales.

Según Sousa (2010), el pensamiento conservador no es un fenómeno natural inherente al ser humano, o nacido inevitablemente de su intelecto. Se trata del resultado de una relación dinámica dada por la participación de diferentes actores e intereses divergentes, que ocurrió en un determinado momento histórico, identificado con el surgimiento y consolidación de la burguesía como clase hegemónica.

En este sentido, el pensamiento conservador conduciría al impulso natural de aceptar el *status quo* de antemano, sin problematizar en esencia, como si se tratara de un orden natural y propio del mundo. Sería una forma de considerar los acontecimientos y hechos como banales, a punto de no merecer análisis. Por lo tanto, según el mismo autor: “Los conservadores temen el cambio, cualquier tipo de cambio, y odian la crítica, la filosofía, la cultura, el arte, la ciencia y la técnica” (Sousa, 2010, p. 45). Así, el pensamiento conservador sería simplemente una actitud natural, que se opone a cualquier teoría, porque “los conservadores no teorizan las condiciones concretas en que viven, porque están de tal modo ajustados a ellas que las aceptan como evidentes y obvias” (Sousa, 2010, p. 45).

Debemos enfatizar, como afirmó Stelmacki Júnior (2006), que el conservadurismo puede ser caracterizado como una existencia social, y que, según Sousa (2010), no es inherente al ser humano, sino que se aprende mediante la relación dinámica entre los actores sociales y las divergencias de

sus intereses, especialmente considerándose los principios burgueses o de las clases dominantes. Los conservadores temen la crítica porque conduce a transformaciones sociales. No quieren problematizar situaciones concretas de la vida, ya que eso conduciría a la sociedad a la mutabilidad. En contrapartida, no se puede ignorar que toda esa estructura conservadora está ligada a la economía capitalista y neoliberal y que, especialmente en naciones periféricas como es el caso de Brasil, e igualmente de Argentina, los sectores dominantes mantienen el control social, ejerciendo la violencia simbólica y la inmovilidad social descritas por Bourdieu (1982).

Esta exposición de la economía neoliberal y su implementación en Latinoamérica es importante en este trabajo, porque nos permite entender que, en todos los aspectos, el neoliberalismo se aparta de una búsqueda profundizada por el bienestar social. Debemos considerar que diversos factores económicos como la desreglamentación de la economía, la reducción de los impuestos y la revisión de los monopolios públicos con sus privatizaciones están conectados con la eliminación del Estado de bienestar. La búsqueda por el Estado de bienestar por parte de cada individuo y no específicamente por el Estado, propia del neoliberalismo, está íntimamente relacionada con las posturas adoptadas en la educación que, en gran medida, impiden el desarrollo de la educación liberadora presentada por Freire.

Metodología

Se llevaron a cabo talleres de realización del cine documental con los estudiantes. En estos talleres, más allá de enseñar el lenguaje y las técnicas propias del arte cinematográfico, se llevó a cabo el relevamiento de datos de 229 alumnos, todos de la enseñanza media y de la primera cohorte en cada año, con metodología cuantitativa. Para el uso de esta metodología, se optó por una encuesta cerrada, con preguntas de múltiple elección, basadas en la obra del científico político Almeida (2007). Así, se atribuyó una clasificación para respuestas Conservadoras, Progresistas y Medianas en el proceso de

compilación y recolección de los datos para, más adelante, realizar un análisis estadístico de los resultados. El tratamiento estadístico se completó al término de la experiencia, con una nueva encuesta de autodiagnóstico.

En un total de ocho clases por año, durante tres años analizados, se mostró el proceso de producción de las películas y cómo en ellas se pueden integrar temas de interés del alumnado. También se explicó que los estudiantes participarán en un festival de cine competitivo al final del año escolar, con premios, siguiendo el modelo de festivales de cine nacionales. Resulta necesario mencionar que todos los alumnos de enseñanza media de la escuela fueron invitados a los talleres y en todos los años de la investigación hubo alumnos de todas las series, pero solamente las primeras series de cada grado fueron objeto de estudio, por dos motivos: el primer motivo es que el investigador era también profesor en la escuela, pero solamente en la enseñanza media y no en el primer año, de donde provenían estos participantes. Por lo tanto, el investigador no conocía a estos alumnos a la hora de invitarlos a participar; ellos asistían a los talleres por el propio gusto y curiosidad. El segundo motivo es que la aplicación estadística de la investigación necesitaba de investigados que no supieran de la encuesta y que no hubieran contestado las preguntas de detección del cambio de pensamiento conservador hacia pensamiento progresista. Así, en 3 años consecutivos de experiencia y de investigación exploratoria, se crearon 10 películas, con 229 estudiantes participantes.

A través de estas actividades, se intentó identificar el pensamiento conservador en el subtexto de las respuestas de cada alumno y las posiciones frente a la realidad que denotaban esas respuestas. Las muestras recolectadas durante los tres años son distintas: no todos los estudiantes que respondieron los cuestionarios antes de la producción de la película respondieron luego de la realización del documental, de manera que hay

algunas observaciones faltantes. El cuestionario aplicado contiene 11 preguntas. Los análisis se realizaron utilizando el software SPSS 24.

Algunos de los resultados

En la primera parte, hicimos una caracterización de las cohortes respecto de lo que conocían o pensaban sobre el cine. La pregunta 1 se refería al gusto de los alumnos por las películas documentales. Se produjo un aumento en el porcentaje de alumnos que eligieron la opción “me gusta”, y hubo una disminución en el Para el año 2008, la respuesta "me gusta" prácticamente se duplicó después de la producción de la película; para el año 2010 hubo un gran aumento de esta opción también; y solo para 2009 los porcentajes fueron similares al porcentaje de estudiantes que eligieron “no me gusta”. Este cambio en el interés de los alumnos por las películas, indica que los talleres y la realización de sus propias películas cambiaron sus percepciones sobre este tipo de cine.

En la medida en que comprendieron que el cine documental establece una fuerte conexión con la realidad –lo que caracteriza el propio género, con todas las subjetividades, según Ramos (2008) –, los estudiantes fueron capaces de expandir sus percepciones y sentirse atraídos por este tipo de producciones. De esta manera, el video documental logró añadir valores críticos a los alumnos, además de expandir su potencial y capacidad de construcción personal. Con esto, podría ser posible el surgimiento de comunidades valoradas, que creen en el poder de la participación de todos en la búsqueda del bien común, tal como apuntó Peruzzo (1998).

Se hizo importante analizar también la frecuencia con que los alumnos comenzaron a ver documentales después de aprender a producirlos. Así, la pregunta 2 se refería a la costumbre de los estudiantes de asistir voluntariamente a la proyección de películas documentales. Se preguntó qué cantidad de películas habían visto en un año. Notamos una disminución en la

elección de la opción "de 0 a 1" entre antes y después del festival en los tres años, y de la opción "de 2 a 10" hubo una disminución en 2008 y 2009. La opción "con frecuencia" mostró un aumento constante entre los dos períodos (antes y después de la película) en los tres años. Esto quiere decir que, a medida que los estudiantes descubrían lo que el cine documental podría aportarles, empezaron a consumirlo más. Esto plantea la posibilidad de que el cine de ficción pierda espacio entre los jóvenes para dar lugar a un cine que les traiga una mentalidad más crítica y conectada a las cuestiones sociales.

En la secuencia, se hicieron preguntas relacionadas a las cuestiones sociales que deseábamos averiguar. Eran preguntas para testeo de las hipótesis acerca del pensamiento conservador o progresista. El pensamiento conservador o progresista está directamente relacionado con todo lo que hemos discutido hasta ahora. En estas condiciones de salida de la modernidad en las culturas tradicionales, el pasado sería honrado y los símbolos valorados porque contienen y perpetúan la experiencia de las generaciones pasadas (Giddens, 1991).

Para todas las variables de las preguntas propuestas a los estudiantes se atribuyó una letra, que indicaba la categoría de progresista (P) o conservadora (C) para las respuestas, así como mediana (M) con el propósito de tener un mapa más claro de los cambios (si los había).

Partimos hacia la pregunta 4: *"¿Cuál es su opinión sobre las causas de la desigualdad social en Brasil?"* En este cuadro nos dimos cuenta de que las frecuencias de porcentaje observadas en los tres años son similares para los cuestionarios aplicados antes de los talleres. La categoría de respuesta con menor frecuencia fue "más ricos" en 2008 y 2010, y en 2009, "colonización portuguesa". En los cuestionarios aplicados "después", la categoría menos frecuente en 2008 continuó siendo "más ricos", mientras que en 2009 y en 2010 fue la "colonización portuguesa". Con respecto a la categoría de mayor

frecuencia observada para el "antes", en los tres años las "personas pobres" fueron entendidas como la principal causa de la desigualdad social en Brasil, mientras que "después", en los tres años fue el "racismo".

Considerar a las personas pobres la causa de la desigualdad es una respuesta conservadora, mientras que entender que el racismo es la causa de la desigualdad es una respuesta progresista. Esto sugiere que los estudiantes cambiaron su posicionamiento durante los talleres.

A través de estos datos, es posible observar que los alumnos cambiaron sus percepciones sobre la desigualdad en Brasil, pasando a asumir que el racismo ejerce fuerte influencia en esa condición de la sociedad. Además, la relación de baja de los que consideraban a los pobres como una causa de la desigualdad, y el aumento de los que consideran a los ricos la causa de la desigualdad, podría demostrar una percepción sobre la distribución de capital que no pone a los pobres como causa, sino como consecuencia de toda la mentalidad conservadora.

De hecho, con la consolidación de la democracia en los Estados capitalistas, el derecho de los ciudadanos se tornó necesario para el ejercicio de la ciudadanía en los Estados capitalistas modernos, hasta ser confundido y mezclarse, finalmente, con la noción de mercado económico. Esta etapa acabó sirviendo para legitimar un discurso crítico con la política de desigualdad, fruto del capital, que resultó estar basado en los sueños de toda una generación de revolucionarios. La comprensión de la soberanía del Estado en relación con el bienestar social y la democracia, entendiendo las reivindicaciones sociales, pareció ejercer alguna apelación para los estudiantes que participaron de los talleres.

La pregunta 5 fue: "*¿En su opinión, existe una frecuencia de racismo en Brasil?*". En los cuestionarios aplicados "antes" podemos ver que las categorías de mayor frecuencia y porcentaje para los tres años son "solo

contra los negros” y “no existe”. En los cuestionarios aplicados después, la opción más elegida fue la categoría “existe y se manifiesta”. Es importante recordar lo que afirmó Honneth (2003) acerca del nuevo capitalismo y del modelo de contradicciones paradójicas, que renuncia a la reconstrucción de conflictos inspirados en la lucha de clases. El racismo, en Brasil al menos, y quizá se pueda afirmar que, en todo el mundo, es parte de esa lucha de clases, y las respuestas para esta pregunta están en armonía con las respuestas a la pregunta anterior. Esa lucha de clases también se relaciona con el carácter neoliberal que afectó a la ingeniería de Estados, causando crisis en sus estructuras, y que ya no es tierra fértil para la construcción del Estado. Cabe destacar que en todos los años hubo un cambio con relación a la postura conservadora o moderada de los estudiantes. Observemos que un promedio de 30,56 % de los alumnos en los tres años, consideraba que “el racismo no existe con frecuencia en el país”, respuesta conservadora. Este porcentaje bajó a 20 % después de las actividades en los talleres. Igualmente, el promedio de los que creían que el racismo solamente existía contra los negros, respuesta moderada, era de 31,17 % antes de los talleres, y ese número bajó a 15,83 %. La respuesta “el racismo existe, pero en población de escolaridad más baja”, también conservadora, presentó una reducción, aunque no tan significativa, de 15,3 % a 13,63 % después de los talleres.

Antes de comentar los resultados obtenidos a partir de la pregunta 6, “*¿Qué piensa usted sobre las soluciones para que las personas con discapacidades físicas puedan ejercer una ciudadanía plena?*”, debemos apuntar que, de acuerdo con Honneth (2003), en el ámbito de la ciudadanía, el fracaso se expresa mediante la negación de los derechos percibidos como fundamentales. Sin ellos, el sentimiento de injusticia generado por la exclusión de una dimensión percibida como universal y generalizada, es inevitable. Ya en la esfera de la producción de solidaridad, la indiferencia podría dejar de reconocer los esfuerzos de los individuos y los grupos sociales que resulten en ganancia de todos.

En los cuestionarios aplicados “antes” y “después” de la experiencia, la más amplia cantidad observada por categoría de respuesta para los tres años era “son personas útiles y productivas”, pero al comparar antes y después, hay un aumento de esta respuesta, considerada progresista, en los años de 2008 y 2009. Es decir, hubo un cambio en el comportamiento de los estudiantes con respecto al tema hacia una postura más progresista. Por otro lado, las respuestas consideradas más conservadoras tuvieron una disminución muy significativa.

La pregunta 7 –“*En su opinión, ¿cuál es la principal causa de la violencia urbana en Brasil?*” – no trata solamente de la violencia simbólica apuntada por Bourdieu (1982), o por Althusser (1983), aquella que introyecta símbolos individuales, los cuales obligan a la población a un comportamiento alienado y sofocan las posibilidades de cambios de clases sociales o estructuras de poder. Se trata también de la violencia física, de las agresiones y de la marginalidad en las calles brasileñas. En esta pregunta, la categoría más elegida en los cuestionarios aplicados “antes” de la experiencia fue “falta de policía en calles” durante los tres años; mientras que, en los cuestionarios aplicados después de los talleres y festival, se observa que las frecuencias fueron por “falta de policía en calles” en 2008, “desigualdad social” y “falta de educación de la población” en 2009 y “desigualdad social” en el 2010.

La percepción de que la desigualdad social y la educación insuficiente son los principales factores generadores de la violencia en Brasil demuestra, sobre todo, que aquel pensamiento conservador que considera culpable a la policía y el poder legislativo y judicial, pero que ignora la condición social del marginalizado, viene de la constitución de la propia educación y de la sociedad, y, aunque sea aprendido, como dijo Sousa (2010), puede ser cambiado mediante la propia estructura educacional.

Sobre las categorías elegidas en respuesta a la pregunta 8 –“*¿Qué piensa usted respecto de las tierras indígenas en Brasil?*” – “antes” de la experiencia

sobresalió: “si los indios quieren mantener su cultura, tienen el derecho, pero teniendo que pagar el precio y los encargos” y “hay mucha tierra para pocos indios en Brasil, y las solicitudes de demarcación son injustas, es más tierra de lo que es necesario”. En Brasil, los indígenas son parte de ese grupo de personas excluidas por el poder burocrático, excluidas de la sociedad, excluidas del pensamiento ciudadano, especialmente en las grandes ciudades y provincias del país, donde los pueblos indígenas no son recordados. La gran mayoría de la población brasileña, por ejemplo, ni siquiera sabe que son habladas más de 100 lenguas indígenas en el país. Los indígenas son estudiados el día 19 de abril, un día después del día nacional del libro infantil. Las historias contadas en los libros didácticos los hacen casi seres mitológicos o ficticios, como si ya no existieran, y cuando surgen en la televisión es por algún caso de violencia, siendo siempre presentados como seres vagos, que ocupan tierras que no les pertenecen, y, por eso mismo, son asesinados, maltratados, etc.

Para los cuestionarios aplicados “después” de la experiencia, las categorías de respuestas más frecuentes fueron “deben tener sus culturas preservadas, tierras demarcadas, incluso si hay pérdida económica de la sociedad”, para el año 2008, respuesta considerada progresista, porque está cerca del discurso del relativismo cultural, sobre todo defendido por los antropólogos. Por otra parte, la respuesta “uno debe buscar solución legislativa que concilie la existencia física y cultural de los indios”, de 2009 y 2010, es considerada legalista, con acento en la diversidad cultural, una problemática vinculada a una posición cívica.

En lo que respecta a la pregunta 9: “¿Cuál es su opinión acerca del papel de la mujer en la sociedad?” En los cuestionarios aplicados “antes” de la experiencia durante los tres años, la categoría más frecuentemente observada fue “puede trabajar con los mismos derechos, pero siempre que realicen trabajos iguales a los de los hombres”. En los cuestionarios aplicados

“después” del festival de cine, las categorías más frecuentes fueron "pueden trabajar en condiciones de igualdad a los hombres" para 2008 y 2009 y "la licencia de paternidad debe tener un tiempo equivalente a la de maternidad" para 2008 y 2010.

Si por un lado, en formas diversas, las características del pensamiento dominante en una sociedad van a integrar la mentalidad de los profesionales de la educación, materiales pedagógicos, los planes pedagógicos y hasta las políticas de educación, forjando los prejuicios, la discriminación, el racismo, el machismo, así como inspirando ideologías políticas, conservadurismo y dogmas religiosos, entre otros; por otro lado, algunas de estas características pueden ser incompatibles con el pleno desarrollo. El desarrollo pleno de la sociedad no se puede dar sin que la mujer alcance derechos iguales, y es necesario que esos cambios sociales sean percibidos dentro de las escuelas, especialmente porque en sus casas los estudiantes tienen solo una percepción de la realidad familiar: la suya. La expansión de la consciencia del papel de la mujer en la sociedad influye no solo en el presente de la sociedad, sino también en el futuro, tanto social, como económicamente. En ese sentido, es importante observar que hay un gran cambio en las categorías muy progresistas y feministas.

Es interesante apuntar la gran disminución que hubo de la respuesta que afirmaba que las mujeres no necesitan legislación en cuanto a la violencia doméstica, especialmente porque en el año de 2010 ningún estudiante eligió esta respuesta. Además de eso, nótese que la percepción de los alumnos, entendiendo que la mujer debe de ser la principal responsable de la educación de los hijos, también sufrió una fuerte baja. Así, dos respuestas conservadoras disminuyeron de forma significativa, mientras que la respuesta progresista que afirmaba que las mujeres pueden trabajar en igualdad con los hombres se duplicó para el año de 2009.

Debemos recordar que las producciones de los estudiantes deberían cargarse de la ética y el respeto por la sociedad. Deberían abordar temas cuya prerrogativa estuviese envuelta en cuestiones sociales importantes y polémicas, las cuestiones que están cargadas de moralismo y conservadurismo. En la práctica docente, así como se propone en la pedagogía de Freire (1996), la interacción dialógica del alumno y el cuestionamiento crítico, conllevan el aprendizaje, al igual que la percepción progresista del estudiante en su formación plena, ya que cuando se abre para el mundo, el sujeto se abre para la inquietud y la curiosidad, partiendo para los procesos de inclusión de aquellos que son excluidos en la sociedad.

De ese modo, entender los prejuicios sufridos por los homosexuales y los LGTBQI, enseña que no hay una manera unilateral de pensar y de vivir. En la pregunta 10: *“¿Qué piensa sobre la unión homosexual?”*, aplicados los cuestionarios antes del festival, la categoría de respuesta más frecuente fue por tres años "debe ser vetada la unión religiosa", donde se advierte un carácter religioso presente. Después del festival, la respuesta cambió a "debe ocurrir con las mismas prerrogativas del matrimonio tradicional". Se debe observar que la única respuesta progresista era la que afirmaba que el matrimonio homosexual debe de ocurrir en las mismas condiciones que el matrimonio convencional. El promedio de los tres años antes de los talleres fue de 15,8 %, y después, fue de 45,63 %, lo que significa que la visión progresista sobre el homosexualismo se triplicó con la visualización y realización de los documentales. No se puede afirmar que la religión haya dejado de influenciar a los jóvenes, pero hay que considerar que perdió fuerza delante del concepto social.

Finalmente, para la pregunta 11: *“¿Qué piensas acerca de las acciones de asistencialismo y bienestar?”*, las categorías observadas más a menudo en los cuestionarios “antes” de la experiencia, fueron "es un paternalismo del Estado" para 2008 y 2009, y "hace inferior a las personas, pero somos todos

iguales" para 2010. En los cuestionarios aplicados después del festival, tenemos como categorías más frecuentes "puede corregir las distorsiones históricas, pero de manera paliativa", para el 2008; "son necesarias para una mayor justicia social" para el 2009 y "hace inferior a las personas, pero somos todos iguales" para 2010. Incluso si las respuestas son diferentes en cada año, son categorías progresistas en todos los casos; mientras que en las aplicadas "antes" de la experiencia, tenemos un fenómeno muy parejo, con respuestas todas conservadoras. Es importante observar que el promedio de la respuesta progresista que afirma que las acciones asistencialistas del Estado son necesarias para la justicia social fue de 13,67 % antes, y de 24,83 % después. El promedio de la respuesta progresista que declara que el asistencialismo puede corregir las distorsiones históricas fue de 13,83 % antes, y de 22,13 % después.

Reflexiones finales

Es necesario recordar nuestro cuestionamiento inicial: ¿la producción de documentales, hecha completamente por los alumnos, incluyendo el guion, puede aportar a la motivación y la autonomía propuesta por la pedagogía de Freire, impactando las posturas de los estudiantes ante su propio aprendizaje y ante la sociedad? Nuestra pregunta orientadora ahora ya se puede ver contestada afirmativamente. Sí que la producción de documentales influye en la manera en que los estudiantes perciben la vida y el mundo, como se mostró en los datos extraídos de la investigación realizada en la escuela secundaria "Discere Laboratum", ubicada en São Paulo, Brasil, entre los años de 2008 y 2010.

¿Cómo pudimos llegar a esa respuesta positiva? Actuando directamente con los estudiantes, fue posible profundizar en los estudios de cine y educación y, más que eso, comprender el impacto que la realización cinematográfica ejerce sobre los alumnos, en sus reflexiones y en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Fueron los estudiantes quienes hicieron el cine,

eligieron los temas que serían desarrollados, escribieron los guiones, filmaron sus películas y tuvieron en sus manos la gestión de los documentales y de sus conocimientos, base de la educación ciudadana y de la autonomía pedagógica, presentada por Freire. Es importante añadir que, no solamente la búsqueda por el conocimiento fue relevante, sino también la construcción de un aparato crítico que impulsó nuevas percepciones de la realidad social que les rodeaba.

La concepción de esta nueva escuela está íntimamente conectada a las transformaciones sociales presentadas antes, así como también al avance de las tecnologías, sobre todo después de la década de 1990, cuando el uso de la Internet se hizo presente en la vida de las personas de modo irrefutable. No obstante, siendo un medio auxiliar en el aprendizaje, los equipos electrónicos no sustituyen el proceso educativo. Además, hay que tener en cuenta que las tecnologías de la información son un reflejo del poder de las hegemonías. Las nuevas tecnologías no son la única forma válida de conocimiento; son una herramienta. ¡Que no se olvide! El acto de enseñar no se puede ver reducido a las instrucciones del ordenador, aunque la democratización de las redes de información haya fomentado los cambios en la propia educación, aumentando la reproducción de los conocimientos, del colectivo y de los problemas sociales.

Por medio de este trabajo, fue posible percibir que solo con el trabajar en la escuela con el cine documental, los estudiantes aumentaron la frecuencia con que visualizaban este tipo de película específicamente. Hacer el documental provocó en los estudiantes el cambio en sus gustos, ya que en todos los años hubo una reducción de los índices de los que declararon que no les gustaba el cine documental después de hacer la película. Haciendo el documental, los alumnos comenzaron a desarrollar el gusto por esa modalidad de cine y a asistir más. Eso es importante porque estamos hablando de una modalidad específica que busca retratar situaciones

características, situaciones que pretenden acercarse de la realidad, aunque esa realidad presentada no sea neutral o exenta de la subjetividad del director.

Sumado a esto, en todas las preguntas contestadas por los estudiantes antes y después de la realización del trabajo, fue posible percibir que hubo cambios en sus perspectivas según las cuestiones sociales investigadas, como sobre las causas de la desigualdad social en Brasil, o si existe una frecuencia de práctica de racismo en el país, o sobre las tierras indígenas, o sobre las soluciones para que las personas con deficiencias físicas puedan ejercer una ciudadanía plena. Es importante pensar que estos temas no fueron impuestos, sino elegidos por los alumnos. Lo que se les pidió fue que observaran el mundo a su alrededor y de allí tomaran un tema que considerasen relevante. Los cambios de opiniones en torno al papel de la mujer en la sociedad y el establecimiento de las relaciones afectivas homosexuales fueron significativos. De hecho, sus concepciones de mundo fueron transformadas por la experiencia del documental, a través de la búsqueda de la realidad social y de opiniones diferentes a las que ellos tenían consolidadas, muchas veces reflejo de ideas que siempre oían, incluso dentro de sus casas. Hubo una estadística de progresión de respuestas más medianas o progresistas, y menos racistas, machistas y homofóbicas.

Lo que los estudiantes reciben de información, no solo viene de la escuela o de las propuestas de sus profesores, sino también de sus padres y del entorno, así como de la televisión, de lo que ven en las películas, etc. Así, es importante proporcionarles oportunidades para construir sus propias ideas, analizando la realidad de acuerdo con lo que sienten y absorben del mundo, mucho más de lo que dicen los profesores, los libros didácticos, y toda la estructura que aporta la 'educación'. Asimismo, el educador debe vencer la inercia y buscar constantemente nuevas maneras de conectar a los estudiantes con el resto del mundo, que no es "su mundo" limitado por su

pertenencia de clase, o por la visión conservadora del mundo, llevándolos a descubrir formas de consolidar su aprendizaje sin subestimar sus capacidades cognoscitivas y creativas, motivando la emancipación intelectual y haciéndolos, en resumen, autores de la acción educativa, como señaló Freire.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A. C. A. (2007). *Cabeça do Brasileiro*. Editora Record.
- Althusser, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Graal.
- Anderson, P. (1995). Balanço do Neoliberalismo. In E. Sader & P. Gentili (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático*, (p. 9). Paz e Terra.
- Bourdieu, P. (1982). Campo de poder, campo intelectual e habitus de classe. In P. Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas* (pp.183-202). (2ª ed.). Perspectiva.
- Brandão, C. R. (2005). *O que é o método Paulo Freire*. Ed. Brasiliense.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Ação cultural para a liberdade*. 2ª ed. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez.
- Habermas J. (1984). *Reason and the rationalization of society*. Vol. 1. Beacon Press.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Ed. 34.
- Paulino, R. A. F. (1998). Uma pedagogia para os meios de comunicação (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). *Comunicação & Educação*, (12). 77-88.
- Peruzzo, C. M. K. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. (2. ed.). RJ. Vozes.
- Prieto, C. D. (2017, noviembre). Construirse para educar. Caminos de la educucomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135), 17-32.
- Ramos, F. P. (2008). *Mas afinal... O que é mesmo documentário*. Senac.
- Soares, I. (2000, dezembro). Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, (19), 12-24.
- Sousa, E. A. (2010). *Breves considerações sobre o pensamento conservador e a pós-modernidade*. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil.
- Stelmacki Junior, R. (2006). Uma análise a respeito do pensamento conservador. *Revista Emancipação*, 6 (1) . <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/72>
- Zitkoski, J. J. (2006). *Paulo Freire e a Educação*. Autêntica.

Las representaciones en la reflexión de la práctica de las estudiantes del profesorado de educación inicial en el IES N°7

The representations in the reflection of the practice of the students of
the kindergarten education in the IES N°7

As representações na reflexão da prática dos estudantes do
professorado de educação inicial no IES N°7

Alejandra Laura García¹
Angélica Silvana Delgado²
Juan David Ávila³
Norma Isabel Leone⁴
Silvana Lorena Freyre⁵

¹ alegarciacavanagh@hotmail.com. Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

² delgadosilvana@hotmail.com. Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

³ juandavidagatielloavila@gmail.com Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

⁴ normaisabeleone@gmail.com Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

⁵ silvanafreyre@gmail.com Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

Resumen

El propósito de esta comunicación es presentar los aportes de un estudio empírico enmarcado en una convocatoria del INFD, sobre el Profesorado de Nivel Inicial. La misma analiza a estudiantes del Taller de Práctica IV de Residencia, en la manera que han construido representaciones en su trayectoria de formación, sobre la instancia de reflexión, en asociación al entendimiento de la relación entre teoría y práctica, desde concepciones de la racionalidad técnica. Y la forma en que estas se evidencian, obstaculiza el proceso de metacognición necesario para reflexionar sobre la práctica docente en ese espacio. Pero también, cómo, desde la intervención de las docentes, a partir de la producción de aprendizajes desde la racionalidad reflexiva, se afectan y deconstruyen las RS, permitiendo su interrogación, reelaboración, y cambios en el grupo. Abordamos la investigación, dentro de una línea teórica hermenéutica reflexiva, y desde los aportes del enfoque cualitativo y cuantitativo. A partir de observaciones, entrevistas estructuradas y encuestas a estudiantes del taller de Residencia del Profesorado de nivel Inicial.

Palabras Clave: taller, reflexión, representaciones sociales, práctica docente, formación docente

Abstract

The purpose of this communication is to present the contributions of an empirical study framed in an announcement of the INFD, about the education of the kindergarten teacher. It analyzes students of the "Residence Workshop of Practice IV", the way in which they have constructed representations in their trajectory of education, about their instance of reflection, in association to the understanding of the relationship between theory and practice. But also how, from the teacher's interventions, taking into account the production of learning from reflective rationality, the SRs are affected and deconstructed, allowing its interrogation, re-elaboration, and changes in the group. We made the research within a reflexive hermeneutical perspective, and the contributions of qualitative and quantitative methods: observations, structured interviews, and surveys to students of the "Residence Workshop of Practice IV".

Key words: workshop, reflection, social representations, teaching practice, teacher education

Resumo

O propósito desta comunicação é apresentar os aportes de um estudo empírico enquadrado em uma convocatória do INFD, sobre o Professorado de Educação Inicial. A mesma analisa os estudantes da oficina de Prática IV de Residência, na maneira como construíram representações em sua trajetória de formação, sobre a instância de reflexão, associada à compreensão da relação entre teoria e prática, desde concepções de racionalidade técnica. E a forma em que estas se evidenciam, dificulta o processo de metacognição necessário para refletir sobre a prática docente nesse espaço. Mas também, a partir da intervenção das professoras, desde a produção de aprendizagem com a racionalidade reflexiva, as RS são afetadas e desconstruídas, permitindo sua interrogação, reformulação, e mudanças no grupo. Realizamos a pesquisa dentro de uma linha teórica hermenêutica reflexiva, e com os aportes do enfoque qualitativo e quantitativo: observações, entrevistas estruturadas e enquetes com estudantes da oficina de Residência do Professorado de Educação Inicial.

Palavras-chave: oficina, reflexão, representações sociais, prática educadora, formação educadora

Introducción

El presente trabajo tiene como objeto de estudio, las representaciones que han construido las estudiantes en su trayectoria de formación sobre la reflexión, y cómo estas se evidencian en el Taller de Práctica IV de Residencia, en el Profesorado de Educación Inicial del XXX. Se trata de un estudio de caso sobre la cohorte de alumnas que comenzaron a cursar en el año 2012 y cursaron la Residencia en el 2015.

Con respecto al espacio donde se genera nuestra investigación, el Taller de práctica IV asociado a la Residencia, se espera desde los diseños curriculares vigentes de la Provincia de Santa Fe⁶, que los/as estudiantes asuman la complejidad de las prácticas, desde la reflexión, el análisis y la metacognición

⁶ Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación (2009). Resol. ministerial nº 529. Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Primaria.

como dispositivo de comprensión de su proceso de formación profesionalizante. Así como generar y desarrollar en relación con las prácticas propuestas intensivas de intervención. También se propone a este taller como un dispositivo de formación que tiene como intención abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica, a partir de instancias de reflexión y de acción.

Se analizan las problemáticas que se daban al interior del taller, en relación con las dificultades que se suscitaban en las instancias de reflexión sobre la propia práctica de las futuras docentes. Al respecto, en ese sentido, las docentes de la cátedra percibían que la reflexión era vivida por las estudiantes como un problema del espacio, y al mismo tiempo como algo no valorado. Esa inquietud nos llevó a la lectura de bibliografía sobre el tema, pero también a una exploración preliminar del grupo de las estudiantes a través de observaciones. De allí que cuando tuvimos que reformular el problema, luego de haber pasado por varios momentos e instancias de reelaboración, nos focalizamos en los obstáculos que operaban en el ejercicio de las reflexiones sobre su práctica en las futuras docentes. Consideramos que los mismos podrían estar vinculados a representaciones que las estudiantes habían construido y tienen sobre la reflexión, anudadas a concepciones sobre la teoría y la práctica y el espacio de taller. Nos planteamos: ¿Qué características asume la instancia reflexiva por parte de las estudiantes? ¿Qué representaciones se ponen en juego al momento de reflexionar? Una posible respuesta a ello es, que las representaciones sobre la instancia de reflexión en las estudiantes en el espacio del Taller de Práctica IV, están relacionadas con una manera de reflexionar subjetiva. Donde se pone en juego lo emocional antes que lo epistemológico, ligado a una práctica que visualiza la tarea docente como el hacer inmediato del aula, escindida de la teoría y del conocimiento en la acción.

Algunos de los objetivos que nos propusimos con este trabajo fueron: indagar cómo reflexionan las estudiantes en el espacio de taller IV; identificar esos momentos; reconocer los dispositivos y recursos utilizados para expresar esas reflexiones; indagar sobre la valoración de la práctica docente. Investigar sobre las representaciones que se ponen en juego en las instancias de reflexión, y analizar las concepciones sobre la teoría y la práctica que las enmarcan. Y al mismo tiempo, reconocer el sentido del taller de Residencia como espacio de encuentro y reflexión.

En este trabajo han sido centrales los aportes de la propuesta práctico reflexiva de Schön (1998), que encuentra sus orígenes en dos autores que marcaron históricamente la misma: Dewey y Freire desde sus trabajos sobre la experiencia y la praxis. Y de las Representaciones Sociales (RS en adelante), de Moscovici (1979), quien modernizó e introdujo en la psicología social, las representaciones colectivas que produjo Durkheim como centro de su teoría Sociológica. Aunque serán los trabajos de su alumna y colaboradora Denise Jodelet (1986), por su mayor circulación en Latinoamérica, a los que tuvimos más acceso.

Nuestra investigación pretendió ser de carácter exploratorio, la orientamos desde la tradición interpretativa de la investigación social, incluida dentro del paradigma comprensivo/interpretativo. Los métodos y las técnicas que implementamos son observaciones, registros orales y visuales, entrevistas estructuradas y encuestas. Dicha sistematización se desarrolló de manera cuantitativa y cualitativa para así articular los resultados con las concepciones teóricas, y los supuestos básicos, a fin de arribar a consideraciones significativas sobre las problemáticas abordadas en esta investigación.

Las representaciones sobre la instancia de reflexión al influjo de las experiencias problemáticas y las tradiciones docentes

Las RS sirven a los individuos y a los grupos para la acción, como acto de apropiación de una realidad exterior que les resulta compleja de asimilar o manejar (Jodelet, 1989a, citado en Albundiz, 2007). Se trata de un acto de pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto, que puede ser una cosa, una idea, una teoría. En nuestro trabajo, esa relación es con 'la reflexión' en tanto eje central dentro del proceso de la práctica profesional que se desarrolla durante el taller de Práctica IV. La reflexión, entendida desde la propuesta de Schön (1998), como una habilidad práctico-reflexiva en tanto permite construir y reconstruir desde la práctica y desde la acción, fuertemente vinculada a la profesionalidad docente. Es en relación con ello que nos preguntamos en esta investigación sobre las representaciones que tienen las estudiantes de la reflexión y el momento de reflexionar, teniendo en cuenta, en especial, la configuración del saber pedagógico del que disponen, producto de sus trayectorias reales (Terigi, 2008). Sobre ellas y el tema que nos convoca pronuncian las estudiantes en forma mayoritaria en las encuestas⁷, que durante la escuela secundaria nunca habían reflexionado en el hacer educativo. Ese es un punto muy importante ya que, en el marco del diseño curricular Jurisdiccional de la carrera del Profesorado de Educación Inicial del año 2009, la formación docente es entendida como praxis (Freire 1986) y experiencia (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, 2009). La reflexión forma parte intersticial del campo de la formación en la práctica profesional, desde los espacios de talleres (4) que lo conforman en forma articulada desde 1° a 4° año. La propuesta es que, desde estos formatos, se formen docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y

⁷ Las encuestas a las alumnas fueron auto administradas y respondidas *on line*, en noviembre de 2015. Sobre un total de 16 respondieron 11 estudiantes. En las mismas buscamos saber: Cómo y en qué instancias reflexionan sobre su práctica, de qué recursos se valen y qué sentidos le atribuyen a la misma.

dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan. Que puedan socializar su trabajo, desde los dispositivos de formación habilitados por los formadores, con el objetivo de posibilitar la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente.

La innovadora propuesta del diseño, -que implica una reforma paradigmática (Morin 2002, citado en Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, 2009)-, del cual el grupo investigado es la cuarta cohorte, conlleva algunas dificultades. A pesar del lugar estelar que tienen los talleres en el mismo, su distribución a lo largo de los años de cursado de la carrera es muy irregular. Con una carga significativa en el primer año, donde se concentran el 70 % de las unidades curriculares con dicho formato taller, -desde los campos de la Formación General, (1), desde la formación específica (5) y desde la práctica profesional (1). En el segundo año, la misma desciende a un 20 %, -con (2) talleres, (1) en la formación general y (1) desde la práctica-. En tercer año, vuelve a ascender al 28 %, -con (3) talleres, (1) en la Formación de la práctica profesional y (2) en el campo específico-. Finalmente, en 4° año, queda solo como espacio instituido de taller el de Práctica IV, más allá que los Ateneos se expresan en muchos casos desde ese dispositivo (taller).

En los talleres hay que reflexionar...

Frente a un requerimiento que se reitera en los distintos espacios de taller del primer año y una habilidad que no venían desarrollando desde sus diversas trayectorias en la escuela secundaria, -tanto de gestión pública como privada-, el compartir la falta de prácticas reflexivas en el hacer educativo posiblemente anudó y conformó a estas alumnas como miembros de un grupo que tenían recorridos escolares en común, más allá de la cohorte que, como estudiantes de la carrera de Inicial conformaban. Esa pertenencia influirá en los procesos de pensamiento que a futuro generarán, frente a una demanda a la que no pueden responder. Que, entendemos desde el relato de las estudiantes desde estos espacios, dan por sentado que lo saben hacer,

‘que deben reflexionar y que saben de qué se trata’, lo que supone pensar en la vigencia dentro del ámbito escolar de concepciones que toman a la reflexión como innata y no aprendida. Ello puede relacionarse a la vez con representaciones de las propias docentes, como con falencias que ponen en evidencia una insuficiente capacitación de estas por parte del Estado para asumir reformas paradigmáticas en ese terreno, que terminan afectando la formación de las estudiantes. En ese contexto es que pensamos que se produce el proceso de objetivación o construcción selectiva (Jodelet, 1989a, citado en Albuniz, 2007) de la representación sobre la reflexión, dándole formato a aquello que les era extraño. Como se trata de una habilidad nueva que desconocen y no manejan, las estudiantes, antes de profundizar en su definición desde los discursos o racionalidades sobre la reflexión, construyen selectivamente ese concepto y su significado (Jodelet, 1984; 1989a, citado en Albuniz, 2007), desde sus valores y creencias. Señalamos este momento como el de construcción de la representación, producto de las interacciones en el contexto áulico de las alumnas y las docentes de los trayectos de práctica y otros talleres. En principio, distorsionando la información disponible sobre esta habilidad y apelando a lo que les es familiar. En lugar de asumir la reflexión como la capacidad de aprehender de la experiencia de modo problematizador, lo terminan asociando a problemas de la práctica, que irrumpen su planificación.

También pensamos que tuvo influencia en la construcción de las representaciones de las estudiantes, creencias arraigadas sobre la profesión docente. En las entrevistas se revela que, de las 16 estudiantes entrevistadas, solo dos nombraron características deseables para un docente el ser reflexivo y crítico como se esperaba desde el diseño. En el puesto más alto de coincidencias sobre las especificidades que debe tener el mismo, encontramos el ser innovador y creativo, aunque esto parece referir, antes que una enseñanza vinculada a habilidades como la fluidez, la originalidad, la flexibilidad e iniciativa, Guilford (1977), a un don innato. El lugar siguiente

fueron: el tener amor para dar, la vocación de servicio, el ser responsable y respetuosos. Características que no refieren a docentes con capacidades para la creatividad e innovación como lo concibe Litwin (2008), sino a la tradición normalizadora del buen maestro Davini (2001), que lleva a cabo su función desde la entrega personal y amorosa, y desde un papel socializador e inculcador de formas de comportamiento. El hecho de encontrar en el presente, y en alumnas avanzadas de la carrera, configuraciones que remiten a escenarios escolares del pasado, mezclados con otros que responden a las nuevas realidades educativas, nos revelan cómo estas sobreviven en las clases, las prácticas y las percepciones. Las mismas funcionan como obstáculos epistemológicos Bachellard (1988), y como marco de referencia pre-existente en el que se inserta la representación, por el no lugar que tiene en ella la reflexión. Las RS se construyen aquí desde un sistema de ideas ya conocido, lo que se reconoce como adaptación Albundiz (2007), desde una imagen que tiene significación para las estudiantes y está vinculada con el objeto de la representación. Se trata de una esquematización estructurante (Jodelet, 1984; 1989a, citado en Albundiz, 2007), que da lugar a la simplificación del fenómeno representado, en donde la reflexión se asocia a lo emotivo, lo vivencial y el sentir que viven en su vida cotidiana, que en este caso tiene que ver con el espacio de la práctica. Responde a la esquematización estructurante: reflexión es catarsis de los problemas que surgen en el aula y en la praxis.

En los relatos de las alumnas en las entrevistas, estas dicen:

[...] *“hasta la Residencia la reflexión era; qué fue lo que pasó, cómo pasó y cómo lo sentimos.”* (O)

[...] *“emocional, lo que sentíamos”* (J)

[...] *“siempre aparecieron, pero como catarsis a raíz de vivencias de la práctica.”* (J).

A partir de la materialización en la abreacción o descargas colectivas de las estudiantes ante distintas cuestiones sobre situaciones de la práctica profesional, desatendiendo por otra parte la evaluación crítica (de las clases o prácticas), desde un enfoque que les permita visitar la teoría. Se fue dando, debido a la sinergia del grupo, la naturalización de esta representación (Jodelet, 1989, citado en Abundiz, 2007). La esquematización, reflexión = a catarsis se fue consolidando por parte de las alumnas como un instrumento (mediador) de comunicación, entre ellas y las demandas por parte de las docentes sobre la misma. Desde connotaciones negativas y positivas; ya sea caracterizando al taller y a las reflexiones = catarsis como ‘una pérdida de tiempo’, o positivamente como ‘posibilidad de expresión de las emociones de sus integrantes’.

El Taller de Práctica IV y la ‘reflexión en la acción’

Durante el cursado del Taller de Práctica IV de la Residencia, en el año 2015, se interpeló a este grupo de estudiantes desde una propuesta de formación docente, acorde con el diseño, que pretende vincular dialécticamente la teoría y la práctica, desde la ‘reflexión en la acción’.

Al respecto, en las entrevistas, las alumnas coinciden en que la reflexión:

[...] “no había aparecido antes de la forma en que la vimos en 4” (M)

Por lo que en comparación declaran:

[...] “la reflexión aparecía, pero era más emocional, no nos decían muy bien cómo era, yo ponía una reflexión de cinco renglones de lo que sentía durante las prácticas y creía que reflexionaba.” (O)

[...] “Nunca decir, ay lo podría haber hecho de tal manera...” “De la manera que hoy las vemos antes no existía y si existía no éramos conscientes.” (J).

Con respecto al Taller de Práctica IV, las estudiantes, desde un decir explícito, coinciden en que en el proceso de formación de dicho espacio se da la implementación de la reflexión desde la propuesta que evaluamos como “práctico reflexivo” Schön (1998). Dirán al respecto:

[...] “te enseñan a reflexionar.” (N).

Sin embargo, más allá que la reflexión es un resultado deseado por los formadores, y que en las encuestas las alumnas aseveran reflexionar sobre la propia práctica en el Taller de Práctica IV en abrumadora mayoría -de 16 estudiantes, 9 dijeron que lo hacían, 2 solo a veces y el resto no contestó- en las entrevistas se trasunta que no todas logran entender de qué se trata. Así como algunas estudiantes expresan estar aprendiendo a reflexionar más profundo, no desde el sentimiento sino desde lo profesional, o que empezaron a reflexionar a partir de la teoría, en su mayoría reconocen estar en una dificultad:

[...] “hablamos mucho de la reflexión este año, pero tanto yo como mis otras compañeras nos sentimos en un problema, porque por ahí no sabemos cómo tenemos que reflexionar, desde dónde, y hasta ahora creo que seguimos con dudas, (aunque aclara). Un poco progresamos.” (O).

La contradicción sobre ello se observa cuando se cruzan las encuestas con las entrevistas. Por ejemplo, cuando observamos los dispositivos y recursos utilizados para expresar las reflexiones. La misma queda asociada a los escenarios educativos de la modernidad (Najmanovich, 2009), en lo que refiere a las dimensiones espaciales, epistemológicas y comunicativas. En

especial, si tenemos en cuenta que el formato y el dispositivo taller habilitan la reflexión desde la construcción dialógica entre lo grupal e individual, en las encuestas casi la mitad de las alumnas señalaron reflexionar en forma individual, un grupo menor en forma grupal, y el resto no contestó. Estos guarismos se mantuvieron cuando se les preguntó sobre la forma en que expresaban la reflexión⁸, casi la mitad de las respuestas obtenidas formularon que preferían la modalidad escrita. Y que esta se producía a posteriori del acto educativo, como en los siguientes relatos:

[...] “en una clase en donde el grupo se había dispersado, yo tenía el conflicto entre seguir y parar y a su vez me estaban observando, entonces seguí y después la profesora me permitió hacer una auto reflexión de lo que yo hubiese hecho ya en frío, y cuando se va la profesora te quedas pensando, yo hubiera hecho esto, o lo otro, pero en ese momento no se me ocurrió.” (J)

[...] “yo antes no me hacía preguntas, como por ejemplo qué me faltó dar, si los nenes habrán aprendido, si estuvo bien como lo hice, yo creo que es algo que aprendí.” (M).

Resultado de ello, registramos una reflexión escindida de lo colectivo y grupal cuando se hace individualmente, asociada al registro escrito, antes que a la verbalidad, y a posteriori de la práctica educativa.

Cuando indagamos sobre las características que asume la instancia reflexiva por parte de las estudiantes, encontramos que, a pesar de ser reconocida, se muestra desde el discurso, objetivada, cosificada como si tuviera entidad y

⁸ Las opciones fueron, verbalmente, registrando, grabando, filmando y con otros lenguajes.

no como una habilidad aprendida y puesta en práctica por las estudiantes para mejorar las experiencias de enseñanza que surgen en la Residencia:

[...] “la reflexión, la pregunta, sí aparecen, pero yo me di cuenta recién en estas últimas prácticas, que aparecían.” (J)

[...] “ahora apareció, no había aparecido nunca”, “sí aparecen” (N)

(...) “Sí, siempre aparecieron, obviamente que acá en el Taller de Práctica IV está la reflexión propiamente dicha.” (M).

Se reconocen también como impuestas y fuertemente relacionadas a un proceso de ayuda externa desde las profesoras de la práctica y co-formadoras, aunque curiosamente la pregunta sobre ello no fue respondida en las encuestas -sobre si el proceso de reflexión fue impulsado o se generó de manera autónoma-.

En ese punto es importante destacar que las estudiantes reconocen mayoritariamente que incorporar la reflexión en su formación, las vincula y les permite mejorar la práctica, aunque no hubo elecciones de opciones que vinculen a esta con el pensamiento crítico, o con cambios en la misma.

En síntesis, aunque desde el decir de las producciones discursivas realizadas en las entrevistas y posiblemente también desde sus prácticas, -aunque no podemos documentar su impacto desde esta investigación-, reconocen un desplazamiento desde lo emocional a lo pedagógico, se observan muy pocas alumnas dimensionando y relacionando la reflexión con el bagaje teórico. Las hipótesis al respecto serán desarrolladas en el capítulo siguiente.

Las concepciones de la teoría y la práctica y su vinculación con la reflexión

Lo relatado anteriormente nos invita a pensar qué lugar ocupa la teoría en la formación docente inicial, entendiendo que conviven distintas maneras de comprender la vinculación entre la teoría y la práctica. Generan así, representaciones sociales sobre la tarea docente en general y sobre nuestro tema en particular, la reflexión de la propia práctica en las futuras docentes del Profesorado en Educación Inicial. Como hemos señalado en el capítulo uno, estas relaciones, por su complejidad, no representan linealidad. En el decir, de las futuras profesoras es posible identificar maneras propias de entender dicha relación, pero también contradicciones que atraviesan sus discursos y prácticas. Estas tensiones se perciben claramente cuando se cruzan las encuestas con las entrevistas, en tanto estas últimas posibilitan al investigador interpretar en su argumentación aspectos del discurso que en las primeras resultan vedados. Un ejemplo de ello es la pregunta realizada en la encuesta, sobre el momento de la práctica en que las estudiantes realizan la reflexión. Al respecto se les daba a elegir entre varias opciones estructuradas que iban, desde la instancia de planificación, durante la práctica, después de la práctica y en el Taller de Práctica IV. En las elecciones de respuestas que hicieron las estudiantes, la mayoría consideraron que reflexionaban en todas las instancias y solo una minoría, después de la práctica. Sin embargo, desde el discurso y fundamentación de las entrevistas, se contradecía ese decir explícito. Casi la totalidad de las respuestas de las futuras docentes consideraron a la formación teórica como un momento a priori de la práctica, desde una afirmación apriorística que solo se fundamenta en abstractas consideraciones previas, y que no se apoya en la experiencia y en la práctica mediante un proceso de resignificación, que permita la retroalimentación con marcos teóricos. Nos encontramos con expresiones tales como:

[...] “yo me estudiaba todo, todo, resulta que cuando voy a la práctica de este año, pareciera que me dieron una cachetada, digo ¡Dios mío! acá me mintieron durante estos cuatro años, el libro me dice una cosa, la práctica es otra, la realidad es otra hoy en día.” (N)

[...] “Hay relación... porque la teoría y la práctica van juntas... pero creo que... actualmente la sociedad vive muy acelerada, marca muchos cambios, hay muchos cambios, entonces es como que la teoría ayuda, nos guía, pero no sé si es tal cual dice la teoría a lo que se refleja en la práctica” (O).

Leemos así que, en las representaciones de las estudiantes, las prácticas ‘debían’ ser un modo de comprobar lo que habían estudiado.

Podemos advertir cómo, desde el discurso de las futuras docentes, la formación teórica se considera incapaz de generar significados para la práctica, en tanto se piensa a la teoría como guía de acción para resolver problemas con los que ‘tropiezan’ en el hacer cotidiano. Poseen, podríamos decir, una concepción aplicacionista. Esperan que la teoría sea comprobada en la práctica. Los problemas de la práctica serían problemas técnicos, instrumentales, no hay razonamiento subjetivo o ideológico. En este sentido, una de las estudiantes expresa en la entrevista:

[...] “siempre esperamos que esa teoría se cumpla a través de la práctica y no siempre se da.” (N).

En estas concepciones sobre la teoría y la práctica están implícitos modelos que han marcado la formación docente de las estudiantes. Nos encontramos con una fuerte impronta en los modos de percibir las prácticas, desde una

conjunción de la tradición Normalizadora-Disciplinadora, la Académica y la Eficientista. Más allá de esta clasificación, la manera de entender la relación entre la teoría y la práctica en estas tres tendencias, es que, la primera es *a priori* a la segunda. Estas perspectivas trascienden el momento histórico que, como matriz de origen las acuñó, -sobreviven actualmente- orientando las acciones de las futuras docentes del Profesorado de Educación Inicial.

La teoría de lo dado....

Un aspecto que nos resultó significativo, fue la perspectiva de las estudiantes con respecto a su bagaje teórico, en tanto consideran teorías o marco teórico apropiables solo a lo que se había trabajado en el profesorado. Constantemente se hace referencia a lo 'dado en clase', a lo trabajado en las diferentes unidades curriculares:

[...] “entré a trabajar en un jardín maternal y tuve que volver a rever lo que dimos en maternal, que no fue mucho, fue un libro que lo tuvimos.” (M)

[...] “la teoría nos sirvió para implementar en la práctica la teoría ‘que se vio’, como los estadios de Piaget o matemática, por ejemplo.” (O).

Asimismo, la teoría es confundida con normas y reglamentos; en este sentido una de las alumnas plantea:

[...] “a mí me tocó una situación que entró una mamá desesperada porque le habían pasado por WhatsApp que supuestamente habían maltratado al niño y acá me habían preparado: ‘vos sos practicante, no podés responder a un padre’, entonces de ahí pude sacar desde la teoría, desde lo que había aprendido, la respuesta para ese

momento ‘yo soy practicante no puedo hablar con los padres’ (N).

Siguiendo la línea de lo expresado, encontramos convergencia de distintas influencias en su formación, ya que, como hemos señalado, es muy difícil hablar de linealidad en un tema tan complejo. En este sentido, algunos decires de las estudiantes intentan mostrar, junto a la concepción de la relación entre teoría y práctica desarrollada antes, una posibilidad de retroalimentación: Anijovich y Gonzalez (2015) una mediación entre ambas:

[...] “y que uno no puede salir a dar clases así de la nada, necesitas un fundamento, necesitas la pedagogía para poder saber cómo relacionarte con el otro, no cualquiera puede dar clases, es como, nosotros tenemos una intencionalidad pedagógica, una mamá puede enseñar a los chicos sí, pero no lo hace con la misma intencionalidad que nosotros.” (N)

[...] “y van de la mano, sin la teoría no podrías estar en las salas, como que es el alma de mi cuerpo, de lo que estoy queriendo ser. La teoría y la práctica son lo que yo soy en el aula.” (O)

[...] “van de la mano, por separado no funcionan.” (N).

La manera en que entienden la relación entre teoría y práctica las futuras docentes del nivel inicial, influye en la manera en que se entiende la reflexión sobre su propia práctica, es decir que, si la teoría es considerada como principio para aplicar en la práctica, la reflexión en la práctica no tendría lugar alguno, estaríamos ante una racionalidad técnica, que consiste en la aplicación de conocimiento privilegiado a los problemas de la práctica:

[...] *“cuando planificamos fundamentamos a través de la teoría y siempre esperamos que esa teoría se cumpla a través de la práctica.” (M)*

[...] *“teoría es lo que tenemos que dar, la práctica es la realidad.” (J).*

Esta relación entre teoría-práctica y reflexión que hemos observado en el discurso de las futuras docentes, opera como un obstáculo frente a la posibilidad de análisis de la práctica; niega la posibilidad de una praxis, demandada por los contextos educativos actuales.

Conclusiones

Las consideraciones al término de esta investigación van a referirse a dos momentos de esta. En una primera instancia, a las características que asume la instancia reflexiva desde el primer año, hasta que iniciaron el 4° año de la carrera y el Taller de Práctica IV de Residencia. En la segunda, en relación con los procesos generados, a partir de la intervención de las docentes del taller, desde una propuesta que habilita prácticas reflexivas a partir del trabajo con distintos dispositivos.

En principio, debido a la falta de prácticas reflexivas en el hacer educativo de las trayectorias reales de las estudiantes, y la demanda de esta habilidad por los profesores de los distintos trayectos de la formación, sin el aprendizaje explícito de herramientas y marcos conceptuales referenciales que las habilitarán, -no en todos los casos- generó una reflexión *sui generis* desde el sentido común. Resultado de ello, y producto de las interacciones de este grupo de alumnas y docentes, desde el primer año de cursado se construyeron representaciones que crearon la realidad, desde el saber natural de la reflexión en la acción. En la misma, la reflexión quedaba asociada a una instancia subjetiva y emocional, de hacer catarsis de los problemas que surgen en el aula y en la praxis. Un aspecto no menor, son las

condiciones que posibilitaron la circulación de las RS por los espacios de los talleres a lo largo de la carrera, en especial si tenemos en cuenta las distintas disciplinas que se expresaron en estos, y los numerosos docentes a su cargo. Ello podría estar relacionado a una multiplicidad de factores: la vigencia en los formadores de concepciones paradigmáticas que toman a la reflexión como una habilidad natural, la no exigencia por parte de otros de la misma, la espera de saberes previos en las estudiantes producto de sus trayectorias escolares teóricas antes que reales, la falta de capacitación a los profesores sobre las nuevas racionalidades epistemológicas de la reflexión práctica, - alternativas a la racionalidad positivista- para afrontar el cambio de diseño curricular del Profesorado de Nivel Inicial. Una interpretación deficiente de los diseños, y una escisión entre los talleres de práctica y los de otras disciplinas, subestimando los marcos teóricos, y priorizando el saber hacer. Para cerrar, debemos decir que estas representaciones transitaron sin problematizarse en la generalidad de los casos, hasta el Taller de Práctica IV de la Residencia.

El otro momento de nuestra investigación se refiere a cómo esas representaciones que han construido desde el primer año de la carrera como forma de apropiación de dicha habilidad, entran en contradicción con la lógica del Taller de Práctica de IV, donde la 'reflexión en la acción' tiene un lugar central desde los diseños y desde los formadores.

A pesar del punto de inflexión y deconstrucción que significó el mismo, desde el decir de las estudiantes y desde decisiones pedagógicas -por parte de las docentes-, siguieron operando obstáculos epistemológicos, (Bachelard, 1988), sobre la reflexión, en la acción para construir y reconstruir las prácticas de residencia. El cuestionamiento sobre la manera en que se venía realizando, y la capacitación sobre ello desde el taller, no significó la comprensión inmediata de la misma, desde la racionalidad reflexiva. En especial, porque de fondo operan concepciones aplicacionistas sobre la

teoría y práctica, desde los viejos paradigmas de la racionalidad técnica. Los decires de las estudiantes evidencian esas concepciones: si la teoría es considerada como principio para aplicar en la práctica, y la tarea docente como el hacer inmediato del aula, la reflexión en la práctica no tiene lugar alguno, lo que da por resultado la reproducción de prácticas acríticas, que dificultan los procesos de metacognición sobre las prácticas de Residencia.

Ahora bien, lo expuesto hasta ahora puede ser la resultante de por qué las futuras docentes no logran crear dispositivos funcionales a una práctica reflexiva, que permita, por un lado, confrontar teoría y práctica y, por el otro, socializar nuevas construcciones. Un punto más, para que las representaciones sigan afectando y obstaculizando las mismas, más allá de las contribuciones realizadas desde el espacio del Taller de Práctica IV. Sin embargo, pensamos en relación a la incidencia de la práctica pedagógica desplegada por las docentes, y observada desde nuestro trabajo, en algunas estudiantes, que estos obstáculos, no afectaban ya de forma hegemónica como antes del tránsito del taller de Residencia⁹, debido a que, como lo expresa Jodelet (1986), las RS no son un objeto estable o un sistema cerrado, sino una configuración absorbente y dinámica que puede evolucionar, recomponerse, transformarse y desaparecer, permitiendo su interrogación, reelaboración y cambios en el grupo. Pero también, a la práctica pedagógica y la forma de construir realidad y producir aprendizajes desde la racionalidad reflexiva, desplegada por las docentes en el mismo. En algunos casos, según expresaban las estudiantes en las entrevistas, generándoles incertidumbre y desconcierto; en otros, un desplazamiento desde lo emocional a lo pedagógico; y en muy pocas, una reflexión sobre los dilemas de la práctica desde una mirada profesionalizante, sostenida en marcos teóricos que permiten generar espacios de intervención en la acción, y valoración de la

⁹ Se aclara que las entrevistas a las estudiantes se realizaron a fines de octubre del año 2015, instancia académica donde ya habían transitado casi la totalidad del trayecto.

práctica docente. Y al mismo tiempo, reconociendo el sentido del taller de Residencia como espacio de encuentro, reflexión, y problematización de lo aprendido hasta el momento, desde lugares de certeza.

Referencias bibliográficas

- Abundiz, S. (2007). Elementos en la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel. *Representaciones Sociales: Teoría e Investigaciones*. Editorial del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara de México.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4).
- Anijovich, R. y González, C. (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Barroso, E. (2006). Aprendiendo a reflexionar sobre la práctica docente. En II Jornadas nacionales de Prácticas y Residencias en la formación de docentes. UNC. Córdoba.
- Blanchet, A. y Gotman, A. (1992). *La investigación y sus métodos: La Entrevista*. Nathan.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guilford, J. (1978). *Way beyond the IQ*. Creative Education Foundation.
- Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación (2009). Resol ministerial nº 529. Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Primaria.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno del sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, (3) 5, 32-63 .
- Jodelet, D. (1986). Las representaciones sociales: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici. (dir.). *Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós, <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Morin, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Najmanovich, D. (2009). Desamurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos. <https://psicologiacultural.org/Pdfs/Cursos/CURSO%20ESTRATEGIAS%20CUALITATIVAS/DENISE%20NAJMANOVICH/Desamurallar%20la%20Educacion.pdf> .
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*, Paidós.
- Terigi, F. (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1.

Experiencia de fortalecimiento pedagógico para profesionales

Pedagogical strengthening experience for professionals

Experiência de fortalecimento pedagógico para profissionais

Melisa Flores Magni¹

María Cecilia Almonacid²

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de relatar la experiencia de docentes de Prácticas Profesionales Docentes del Programa de INFD “Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico” y su impacto en la formación continua. Dicho programa se llevó a cabo en Mendoza en el Instituto Superior de Formación Docente ubicado en la Ciudad de Mendoza, entre los años 2018 y 2020. Realizaremos una breve presentación del Trayecto en sus aspectos generales de currícula y propuesta nacional. Luego, nos centraremos en la organización, específicamente de dicha asignatura, tanto en organización, tiempos, estrategias didácticas y planificación. También resaltaremos la importancia de estrategias que fueron fundamentales en nuestras clases, como la reflexión docente, la autobiografía escolar, las clases simuladas, la observación, la retroalimentación, entre otras. Mencionaremos las voces de los protagonistas, que dan identidad y valor a la propuesta. Estas voces serán tomadas de los cuadernos reflexivos, estrategia utilizada en las tres prácticas docentes. Por último, queremos resaltar que esta experiencia ha sido muy satisfactoria para los cursantes, ya que han podido comprender el porqué de

¹ melydi89@gmail.com Instituto de Educación Superior 9-002. Argentina.

² cecialmonacid88@gmail.com Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

muchas de sus acciones docentes, incorporar nuevas herramientas didácticas (como las consignas auténticas), pero, sobre todo, desarrollar la capacidad de reflexión continua.

Palabras Clave: trayectorias, práctica docente, formación, reflexión, enseñanza

Abstract

This work has the objective of sharing the experience of teachers of the Professional Teaching Practices of the INFD Program "Pedagogical Strengthening Paths" and its impact on continuous education. This program was carried out in Mendoza at the Higher Institute of Teaching Education between the years 2018 and 2021. Firstly, we will carry out a brief presentation of the Journey in its general aspects of the curriculum and national proposal. Then we will focus on the organization, specifically the subject regarding organization, timing, teaching strategies and planning. Besides, we are also going to highlight the importance of strategies that were fundamental in our classes, such as teacher reflection, scholar autobiography, simulated classes, observation, feedback, among others. The voices of the students themselves are also mentioned as they give identity and value to the proposal and are taken from the Reflective Notebooks, a strategy used in three teaching practices. Finally, we want to emphasize that this experience has been very satisfactory for the students since they have been able to understand the reason for many of their teaching actions, incorporating new didactic tools like authentic tasks but above all develop the capacity for continuous reflection.

Key words: trajectories, teaching practice, education, reflection, teaching

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de professores de Práticas Docentes Profissionais do Programa INFD "Caminhos de Fortalecimento Pedagógico" e seu impacto na formação continuada. Dito programa foi realizado em Mendoza no Instituto Superior de Formação de Professores e Técnicos entre 2018 e 2020. Faremos uma breve apresentação do Trajeto em seus aspectos gerais do currículo e proposta nacional. Em seguida, vamos nos concentrar na organização especificamente deste assunto em termos de organização, tempo, estratégias de ensino e planejamento. Também destacaremos a importância de estratégias que foram fundamentais em nossas aulas, como reflexão do professor, autobiografia escolar, aulas simuladas, observação, feedback, entre outras. Mencionaremos as vozes dos protagonistas, que dão identidade e valor à

proposta. Essas vozes serão retiradas dos cadernos reflexivos, estratégia utilizada nas três práticas de ensino. Finalmente, queremos destacar que esta experiência foi muito satisfatória para os alunos, pois eles conseguiram entender o porquê de muitas de suas ações de ensino, incorporar novas ferramentas didáticas (como instruções autênticas), mas acima de tudo desenvolver a capacidade de reflexão contínua.

Palavras-chave: trajetórias, prática docente, formação, reflexão, ensino

Introducción

La experiencia a narrar se enmarca en una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) denominada “*Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico*”. Dicha propuesta consiste en brindar formación pedagógico-didáctica a profesionales y técnicos que se desempeñan en las escuelas secundarias de la provincia de Mendoza, con un mínimo de 3 años de antigüedad, en los espacios curriculares de formación básica (Lengua, Matemática, Biología, Física, Química, Inglés, Historia y Geografía) o sus equivalentes, y que no poseen titulación docente.

Esta formación tiene aprobación del Consejo Federal de Educación y es gestionada por las jurisdicciones y por los Institutos de Formación Docente participantes, ya que estos son los que emiten los títulos, coordinan la propuesta y son responsables del campo de práctica docente.

Según el título de base, se ofrecen tres propuestas:

- Profesorado para la Educación Secundaria en concurrencia con el título de base: está dirigido a graduados universitarios. Tiene una duración de un año y medio.
- Certificación Pedagógica Nacional: está dirigida a técnicos o profesores de nivel primario que se desempeñan en escuelas secundarias. Tiene una duración de dos años.

- **Certificación Pedagógica Jurisdiccional:** está destinada a quienes tienen título secundario completo. Tiene una duración de dos años.

Dentro de esta propuesta, nos desempeñamos en un Instituto de la Ciudad de Mendoza como las Profesoras del Campo de la Práctica Docente. Una de las autoras, además, cumplía el rol de Coordinadora Institucional, y esto facilitó que se pudiera diseñar desde el inicio una propuesta de forma articulada, estableciendo relaciones entre las tres unidades curriculares, desenvolviéndonos con flexibilidad en las tres materias cuando fuera necesario.

El propósito de esta narrativa pedagógica es dar a conocer nuestra propuesta pedagógica del trayecto de práctica, ya que consideramos que fue singular, por las características de la población, porque se trataba de un proyecto a término y si bien teníamos lineamientos generales de trabajo desde INFD y nos basamos en la normativa provincial, fue totalmente distinta a la práctica profesional docente de las carreras de formación inicial de nuestra provincia. Realizamos un trabajo pedagógico con docentes que no fueron formados en sus carreras de base para esto, pero que perciben la necesidad de adquirir diferentes herramientas para mejorar sus prácticas en las escuelas, y partimos de estas necesidades para diseñar la propuesta de enseñanza.

La propuesta pedagógica

En relación a lo curricular, el formato de dicha propuesta es a distancia con un componente presencial, en el que los campos de formación general y de formación específica se desarrollan a distancia, y el campo de la práctica es presencial.

Se espera que con esta formación el egresado sea capaz de planificar y evaluar propuestas de enseñanza significativas, con variedad de estrategias didácticas que apunten al desarrollo de capacidades, que utilice las TIC para

innovar su enseñanza, que diseñe instrumentos de evaluación con un formato auténtico y formativo, que escriba consignas auténticas, que participe en la gestión institucional y que reconozca la necesidad de una formación continua para la mejora de los procesos de enseñanza.

En relación con el perfil de los estudiantes, que los llamaremos “cursantes”, contábamos con una variedad de trayectorias en la docencia y títulos de base: Bromatólogos, Ingenieros Agrónomos, Abogados, Contadores, Comunicadores Sociales, Geógrafos, entre otros.

El campo de la práctica docente del Trayecto de Fortalecimiento Pedagógico está compuesto por tres unidades curriculares:

- Práctica Docente I: El Rol Docente
- Práctica Docente II: Repensar las Prácticas Docentes
- Práctica Docente III: Mejorar la Enseñanza.

La carga horaria total de este campo es de 120 horas reloj, donde cada materia tiene 30 horas reloj presenciales y 10 horas reloj virtuales.

Para diseñar nuestra propuesta, tomamos como primera referencia el diseño curricular de la carrera y el programa. Organizamos un cronograma con 6 clases presenciales para la Práctica I y II, y 4 clases presenciales para la Práctica III. En esta última, los cursantes debían realizar una intervención pedagógica con su grupo de estudiantes.

Sobre las estrategias didácticas

El campo de práctica es el espacio en donde se ponen en juego los saberes y capacidades desarrolladas en las otras unidades curriculares y en relación con sus experiencias docentes. Por lo que, al pensar nuestra propuesta para el trayecto de prácticas, nos preguntamos: ¿De qué manera nuestros cursantes podrían poner en juego lo aprendido en los demás espacios

curriculares? ¿Cómo acompañaríamos a los cursantes para que pudiesen establecer relaciones entre lo aprendido en el trayecto y su experiencia de trabajo como docente?

Aprovechando los encuentros presenciales, nos propusimos que los cursantes fortalecieran sus prácticas de enseñanza a través de compartir sus experiencias con otros colegas. Estos encuentros eran muy esperados, ya que los estudiantes podían verse y conocerse mucho más que en la virtualidad. Además, el diseño de estas clases se basaba en actividades prácticas y reflexivas. Se trabajaba en grupo, luego en plenarios donde se compartían los debates surgidos al interior de cada uno, para luego construir reflexiones acerca de los temas trabajados.

El trabajo grupal fue muy importante, es lo que completó mi mirada docente, ya que el intercambio con colegas que buscan el perfeccionamiento continuo por medio de la formación es invaluable. Pudimos compartir diferentes criterios y trabajar en conjunto aportando cada uno desde su experiencia docente. (Mariela, cuaderno reflexivo, julio de 2020).

Cuando planificamos el campo de la práctica, la concebimos como un trayecto, en el que existe una continuidad entre los tres espacios de forma espiralada. En este sentido, retomamos constantemente los saberes aprendidos en las diversas unidades curriculares y las experiencias docentes de los cursantes. Siguiendo a Ferry entendemos a “la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas.” (1990, p. 2).

En este sentido, una de las actividades que desarrollamos fueron las autobiografías pedagógicas. Pensamos en la autobiografía pedagógica, referenciándonos en Andrea Alliaud (2004), quien afirma que un docente no

es inexperto cuando por primera vez da clases, sino que ya ha aprendido el oficio de ser docente por haber atravesado el sistema en el rol de alumno. Conoce la escuela, sabe cómo se organiza, cuál es el rol de los distintos miembros, cómo se establecen los tiempos y distribuyen los espacios, entre otros. Los docentes novatos, en sus primeros pasos por el sistema como profesores, enseñan de la manera que han aprendido. Esto lo pudimos constatar en una de las actividades solicitadas, que consistía en escribir una autobiografía escolar. Más adelante profundizaremos sobre este elemento.

También solicitamos en las distintas clases sus programas, planificaciones y actividades que habían diseñado para sus estudiantes. En función de lo que ellos ya habían escrito, los invitamos a pensar con su grupo de trabajo en diversas propuestas: realizar una planificación anual, elegir capacidades y saberes que viniesen trabajando en sus materias y propusiesen una secuencia didáctica, analizar las consignas de un trabajo escrito y desarrollar una reflexión en torno a sí mismo, realizar un diagnóstico institucional y áulico de la escuela y curso en el que trabajaban, pensar una propuesta de enseñanza para sus estudiantes y llevarla a cabo.

Nuestras clases no apuntaban a ser un recetario para seguir, sino que nuestra intención fue que juntos pensáramos en formas de reflexionar nuestra práctica docente y mejorarla. Por lo mismo, dos estrategias fundamentales fueron la observación y la retroalimentación. En relación con la observación, reflexionamos sobre su importancia, quitando aquel tinte evaluativo y señalador, pensando que la misma es una estrategia colaborativa para mejorar las prácticas de enseñanza. En las tres prácticas los cursantes realizaron observaciones y además construyeron instrumentos de observación, que sirvieron para poder enmarcarla en un propósito claro.

Primero, observaron a un colega de la escuela en que trabajan, realizaron un registro escrito a partir de una grilla que había sido previamente elaborada

en la clase presencial. En un segundo momento, la observación se realizó a un compañero de cursada. Esto implicó además la elaboración de notas para ingresar a la escuela. Estas dos experiencias de observación fueron muy valoradas por los cursantes, según sus comentarios, porque la mayoría de ellos observaban a otros dar clases y eran observados por primera vez. Algunos manifestaron que habían sido observados por el equipo de orientación o por el equipo directivo, pero resultaba una situación tensa en la que se sentían evaluados. La tercera observación la realizamos las docentes de práctica a la hora de implementar la secuencia didáctica.

Observar siempre es un desafío, pero es necesario, para saber desde dónde partir, tanto con los estudiantes, su contexto, sus niveles, sus formas de aprender, como observar detenidamente el proceso de aprendizaje, las trayectorias individuales, estar dispuesta a realizar cambios adecuados a la heterogeneidad, a la realidad del aula, poder partir de una planificación, pero adecuarla a la experiencia áulica. (Gabriela, cuaderno reflexivo, octubre de 2020).

La retroalimentación fue otra estrategia utilizada a lo largo del trayecto de prácticas, y está ligada a la observación. Se retroalimenta al colega cuando se trabaja en equipo como un modo de realizar aportes constructivos para mejorar el aprendizaje. La idea de habilitar un proceso de retroalimentación es generar una instancia de trabajo compartido, donde se pongan en diálogo perspectivas, pareceres, creencias, y de ese modo se configuren nuevas definiciones para el quehacer profesional sobre la enseñanza y los aprendizajes. Se desarrolló la temática y se aplicó en la práctica dos, la “escalera de la retroalimentación” descrita por Wilson (2002). Se trata de una “escalera vertical que consta de cuatro escalones que deben subirse de abajo hacia arriba, dado que cada función comunicativa, encuadra y habilita

la siguiente: aclarar → valorar → expresar las inquietudes que surjan → sugerir”. (Wilson, 2002).

Fue fundamental trabajar con la capacidad del aprendizaje cooperativo. Este último es el “empleo didáctico de grupos reducidos, en el que los alumnos trabajan juntos para su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, 1999, p. 4). Cada actividad era pensada para trabajar, reflexionar y proponer con el otro. La docencia no es en solitario, sino que se piensa y construye con el colega. Actividades como analizar un video y realizar comentarios, escribir consignas para un trabajo escrito, comentar en el foro del aula la actividad escrita por el colega, eran algunas de las trabajadas para desarrollar esta capacidad.

Como equipo docente, consideramos fundamental poder ser coherentes en nuestra propuesta pedagógica con lo enseñado a los estudiantes. Por eso, a la hora de pensar las estrategias de enseñanza, intentamos ponerlas en marcha en el marco del enfoque socio-crítico de la enseñanza. Entre las estrategias más utilizadas, el diálogo, las preguntas, los análisis de casos, la simulación, fueron las que más se adecuaban a nuestra forma de enseñar. El diálogo, entendido como “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad” (Freire, 1970), atravesaba toda nuestra práctica. Promovimos el diálogo cuando exponíamos algún tema, ya que siempre estábamos retomando sus experiencias en las aulas, comparando, ejemplificando.

Las preguntas en clase también eran fundamentales, no solo para promover el diálogo, sino como estrategia fundamental para la construcción colectiva del conocimiento. Uno de los temas fundamentales era analizar las consignas y los tipos, reflexionar acerca de qué conocimiento promovían las consignas de las actividades para los estudiantes. Siguiendo a Rebeca Anijovich (2009), que clasifica los tipos de preguntas en: sencillas, de comprensión, de orden

superior y metacognitivas, se estimulaba a los estudiantes a escribir consignas auténticas y a pensar qué características debían tener las mismas. Siguiendo una coherencia entre el modelo didáctico, las capacidades que se pretendían desarrollar, los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizajes. Muchas veces, los cursantes planteaban una planificación en la cual el estudiante sería activo en la construcción de su conocimiento y pensaban en propuestas de acción, pero las consignas de las actividades no apuntaban a esto, sino más bien a memorizar datos, o a lo sumo, a comprender datos.

Pensar en un enfoque sociocrítico de la enseñanza, implica que los estudiantes puedan comprender, analizar y pensar colectivamente una situación problema que atraviesa a la sociedad, para que pueda investigar y proponer ideas y, en la medida de lo posible, realizar acciones para intentar mejorar dicha problemática. Esa fue nuestra intención: que analicen, investiguen, comprendan, propongan, evalúen posibilidades y proyecten, las consignas en las actividades planteadas. Son fundamentales estrategias más adecuadas, como los métodos de investigación, análisis de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, narrativas y el arte como forma de expresar lo que una determinada sociedad siente y vive.

La planificación de la enseñanza es una temática clave, que la enseñamos a partir de la experiencia activa de los cursantes. Les propusimos a los cursantes que pensarán cuál es la mejor forma de que sus alumnos aprendan, y que tuviesen en cuenta los distintos aspectos que atraviesa una planificación: contexto socio-histórico-cultural, la escuela desde la gestión institucional, el grupo clase, el currículum. También que sepan que hay diversos niveles para planificar, desde una planificación anual, una planificación interdisciplinar, planificación semestral, programa, unidad didáctica. Planificar es anticipar, formular hipótesis de trabajo, y como tales,

deben ser flexibles con el fin de realizar las modificaciones necesarias, pero no planificar implica mantenerse en un grado de tal incertidumbre que resultaría difícil poder dar respuestas a imprevistos o tener en claro qué enseñaré a los estudiantes.

Las planificaciones se insertan dentro de un proyecto institucional, y si bien existe la libertad de cátedra, pensar una clase aislada de un contexto y de un proyecto al que apunta la escuela, no sería pertinente al enfoque de enseñanza propuesto. Todos estos conceptos fueron trabajados con los estudiantes en todo el trayecto de prácticas de forma espiralada. Se comenzó por una planificación anual, en la que se puso el foco en el diseño curricular y las características de la escuela. Muchos cursantes no conocían el diseño, no planificaban sus propias propuestas, sino que tomaban las propuestas de otros colegas del área o copiaban las planificaciones de los años anteriores. Realizar este ejercicio permitió que realmente el diseño curricular fuese una herramienta para poder pensar la enseñanza, y no una mera burocracia para entregar a la gestión directiva.

La otra planificación que diseñamos con los estudiantes fue la secuencia didáctica. Para pensar una secuencia didáctica debían, en primer lugar, poder describir y analizar la escuela y el grupo clase, y para ello debían realizar un diagnóstico institucional y áulico. Realizar estos diagnósticos llevaba un tiempo a los estudiantes, porque debían realizar entrevistas, consultar los documentos institucionales, realizar observaciones, pero al finalizar, valoraban gratamente la experiencia de poder conocer la escuela en la que estaban. Muchos no tenían información sobre lo que sucedía en sus propias escuelas, sobre sus proyectos, sus problemáticas, sus características y esto les permitió además tomar contacto con el equipo de gestión y otros colegas.

Para diseñar su secuencia didáctica, los cursantes contaban con un documento elaborado por el equipo docente, con talleres presenciales en los

que se dialogaba y revisaban los avances, con retroalimentaciones personalizadas. La puesta en marcha de las clases planificadas se llevaba a cabo en los cursos de los docentes, y el equipo docente realizaba una observación directa y hacía la devolución a través de una grilla de observación.

Luego de realizar la secuencia didáctica e intervención áulica virtual, puedo afirmar que realmente aprendí una variedad de herramientas y estrategias para mejorar e implementar en mis prácticas áulicas, no solo frente a mis alumnos, sino también en la virtualidad. Ha sido muy importante el acompañamiento de las profesoras, de mis compañeros, para finalizar esta etapa que no ha sido fácil ni sencilla y como desafío la valoro. (Romina ³, cuaderno reflexivo, diciembre de 2020).

Otra cursante relata:

La secuencia que llevé a cabo en la Práctica 3 tenía como contenido el Terrorismo de Estado en la Argentina, una época nefasta, como es de conocimiento de todos, pero más allá de eso la realización de esta secuencia individual y su implementación fue un verdadero desafío en esta época especial que estamos viviendo, principalmente por la elección de las estrategias adecuadas para poder ponerla en práctica teniendo en cuenta el contexto concreto de mi escuela y del grupo elegido. Principalmente, siento que las realizaciones de los diagnósticos me ayudaron a planificar de mejor manera mi secuencia. (Lorena, cuaderno reflexivo, diciembre de 2019).

³ Los nombres de pila mencionados en el artículo son ficticios para resguardar la identidad de los estudiantes.

La simulación también era otra estrategia fundamental de nuestra propuesta de enseñanza. Los estudiantes realizaban diversas prácticas simuladas durante las clases presenciales, que consistían en imitar cómo realizarían una secuencia didáctica frente a su curso mientras sus compañeros los observaban y luego les daban retroalimentación. Por ejemplo, las áreas de química y biología simulaban el uso del laboratorio.

En relación con la evaluación, entendemos, siguiendo a Álvarez Méndez “no puede ser un apéndice de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, fundamenta, decide, enjuicia, en lo que tiene un valor en sí y aquello que carece de él” (1996, p. 2). La evaluación fue construida junto a los cursantes; aunque había criterios y formatos que cumplir según el programa, se tenía en cuenta las particularidades de cada grupo y sus necesidades, para construir una evaluación justa y coherente.

No solo las docentes evaluábamos, sino que había evaluaciones entre los mismos cursantes en parejas o de forma grupal, donde todos se enriquecían con las observaciones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje. La autoevaluación también fue parte del recorrido de las tres prácticas profesionales, que permitía la reflexión continua de cada cursante sobre sus estrategias y paradigmas docentes.

El principal objetivo de esta propuesta fue que los docentes pudiesen reflexionar sobre sus propias prácticas a través de diferentes herramientas que les fuimos brindando y construyendo con ellos. La mayoría de los docentes nunca se habían preguntado el sentido o el objetivo de muchas prácticas que realizaban y, si alguno lo hacía, no sabía cómo había que modificarla para mejorar la enseñanza en sus cursos.

Para trabajar este objetivo vivenciamos el paradigma de la reflexión desde Philippe Perrenoud:

[...] un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes. (2007, p. 9).

Este poder que brinda la reflexión, permitió a los cursantes tomar conciencia de su rol en las diferentes dimensiones, sea en cuestiones de estrategias o herramientas pedagógicas adecuadas para sus estudiantes, hasta identificar estereotipos propios que dificultan la comunicación institucional.

Por esto se quiso instalar la reflexión como un hábito del rol docente y no solo un requisito para acreditar el trayecto. En este sentido, también Philippe Perrenoud menciona:

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o una habitud. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (2007, p. 20).

También cabe destacar que la reflexión es el eje vertebral de las tres prácticas y de todo el currículo, por eso cada actividad pensada tiene un elemento de

autoevaluación que, de forma espiralada, fue profundizándose en cada año, y así también nuestra propia reflexión como docentes de estos cursantes.

Como autorreflexión: veo que la constante reflexión sobre nuestra práctica docente, que llevamos adelante en las 3 instancias de la Práctica Docente, fomentó un proceso de autoevaluación continua, que de manera personal ha contribuido a la mejora de mis prácticas docentes, ya que al poder visualizar y conceptualizar los diferentes saberes aportados en el trayecto, he podido profesionalizar mi práctica docente. (Cursante, cohorte 2019).

A continuación, profundizaremos algunas de las herramientas que utilizamos para este proceso reflexivo:

a) “Autobiografía Pedagógica”

Esta primera actividad se realizó en la Práctica I, donde cada docente debía escribir su autobiografía escolar desde que había concurrido al jardín de infantes hasta los estudios superiores, como así también sus comienzos en la docencia.

La docencia es una de las pocas profesiones que conocemos cómo se lleva a cabo, desde niños. Todos los cursantes han tenido experiencias de su trabajo antes de decidir ser profesores. Algunos relataron vivencias positivas y otras negativas que marcaron sus vidas de adultos y que, sin darse cuenta, estaban influenciando en su formación docente. Por eso es importante analizar la biografía detenidamente y tomar conciencia de los factores inconscientes que determinan las formas de pensar y actuar en la escuela, para elegir qué docente quieren ser.

Como menciona Gimeno Sacristán la “biografía escolar”, pasa a ser la primera fase de la formación docente:

En realidad, cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor, y durante la misma preparación profesional. [...]. La fase de formación inicial es, en realidad, un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno (1992, p. 128).

También utilizamos las biografías para analizar en forma grupal continuidades/formatos escolares que se repitieron en diferentes momentos históricos de Argentina, como también rituales escolares que van cambiando con el paso de los años. Nuestros cursantes escriben sobre la autobiografía:

Al escribir mi autobiografía escolar me di cuenta de lo mucho que me han marcado los docentes a lo largo de mi trayectoria estudiantil. También noté que los veo reflejados en muchas de mis acciones como docente. (Marina, cuaderno reflexivo, diciembre de 2019).

Es muy positivo poder analizar y darle una nueva lectura a las anécdotas y vivencias para ser crítica conmigo misma, pero de una manera positiva, buscando siempre desarrollar nuevas formas, nuevos objetivos, nuevas estrategias para la práctica de mi rol docente. Los planteos de mi primera biografía fueron, de a poco, desarrollándose a través de este proceso de aprendizaje que me ha dado herramientas valiosas para mejorar mi práctica.

b) Cuaderno reflexivo

Otra de las herramientas que utilizamos en todas las prácticas fue el cuaderno reflexivo. Este cuaderno tenía cierta estructura como: clases presenciales del trayecto, sus clases en las escuelas donde trabajan, bibliografía, etc., pero también tenían la libertad de profundizar en los

elementos que creyeran necesarios. En cada práctica tenían que construir un cuaderno nuevo que mantenía relación con el del año anterior. Por ejemplo, en la práctica tres tenían que revisar los anteriores cuadernos e identificar reflexiones, estereotipos, creencias que ellos mismos tuvieron en ese momento y cómo fueron cambiando o profundizando su análisis a medida que avanzaba el trayecto.

Como menciona Daniel Suarez:

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (2012, p. 71).

Esta herramienta fue de gran utilidad para llevar un registro continuo de los procesos reflexivos de cada cursante, que permitió volverse sobre los escritos en las prácticas anteriores, en un trabajo personal de ida y vuelta.

Reflexiones finales

Para ir finalizando esta narrativa de nuestra experiencia en el “Trayecto de Fortalecimiento Pedagógico”, podemos hacer un análisis crítico general de la propuesta desde diferentes puntos:

- a) Desde el aspecto político-normativo, fue complejo articular directivas nacionales y provinciales, ya que los cambios de gobiernos y/o gestión dificultó los acuerdos en algunas situaciones. Sin dejar de resaltar lo valioso de esta propuesta para nuestra provincia y el país.
- b) Si mencionamos resultados cuantitativos, 70 egresados/as concluyeron el Trayecto en sus diferentes opciones, pudiendo transitar el área pedagógica fundamental para todo docente.

- c) La mayoría de los cursantes manifestaron su satisfacción en el aprendizaje de herramientas pedagógicas, ya que no contaban con las mismas y las necesitaban para llevar a cabo sus clases.
- d) Pudimos identificar limitaciones en la mayoría de los cursantes con respecto a la comprensión lectora y redacción académica, lo que hacía que necesitáramos mediar pedagógicamente diversos textos. En palabras de la cursante Anna extraído de su cuaderno reflexivo 2020: siempre refiriéndome a objetivos, propósitos, etc. Pero con seguridad, hoy puedo decir que mi falencia, o la que creo que tengo, es en lo formal, cómo redactar, cómo escribir aquello que quiero hacer.
- e) También tenían escaso conocimiento del diseño curricular y del funcionamiento de sus instituciones. Muchas de sus decisiones no eran tomadas con conciencia, no sabían por qué enseñaban así, simplemente lo hacían. Por eso la pregunta y la reflexión fue la capacidad prioritaria que desarrollamos a lo largo del cursado.
- f) Todavía quedan muchos docentes en esta situación de falta de formación pedagógica, por lo que continuar con esta oferta de formación es primordial si queremos mejorar la calidad de la educación en nuestra provincia.
- g) Terminamos citando la reflexión final de una de nuestras cursantes del año 2020 que nos pareció valiosa:

El cursado de los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico me ayudó a perfeccionarme, a saber y a entender muchas cosas que conocía, pero ahora las puedo utilizar, no solo para enseñar, sino también en la planificación y organización de mi tarea. A pesar de mis treinta años frente a alumnos, todo lo visto y aprendido ha sido y es de mucha utilidad. (Mariela, cuaderno reflexivo, diciembre de 2020).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Mendez, J. (2005). *La Evaluación a examen*. Miño y Dávila.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Anijovich, R. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada del quehacer en el aula. Aique.
- Cuaderno reflexivo del espacio curricular Práctica Profesional Docente III. 2019-2020. Trayecto de fortalecimiento pedagógico. IES 9-002. Mendoza (inédito).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXL
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Suárez D. H. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdlík (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (p. 71). Noveduc. Wilson, D. (2002).
- Resol. 301/161 302/16, 303/16 CFE, disponible en: <https://red.infed.edu.ar/trayectos-de-fortalecimiento-pedagogico-inscripcion-a-materias-primer-semester-2020/>
- La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación. En Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea

Entrevista

Entrevista a Rita Torchio

Lorena Cruz¹

Conversamos con Rita Torchio, pedagoga y miembro del Colectivo Argentino de Educadoras/es que hacen investigación desde la escuela <https://webdelcolectivo.wixsite.com/misitio>.

Es integrante de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE), que nace en el marco de la Escuela “Marina Vilte” de la CTERA, red que integra el Colectivo Argentino. En este marco es co-autora y coordinadora, junto a Miguel Duhalde, actual secretario de educación de la CTERA, del curso de formación docente “Investigación educativa desde los contextos escolares” que se desarrolla en el marco del convenio entre INFD y CTERA. Ha creado y coordinado la “Red de Maestros Escritores”, Programa Zonas de Acción Prioritaria, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2001-2013. También, la “Red de Estudiantes y Docentes Escritores”, Proyecto Institucional de la Escuela Normal Superior Nº 2 “Mariano Acosta”, Ciudad de Buenos Aires, 2013-2019.

Tiene una maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es doctoranda en Educación. Formación en investigación narrativa y (auto)biográfica en educación. Universidad Nacional de Rosario.

El encuentro con Rita Torchio, a través de la virtualidad, partió de una pregunta lo suficientemente amplia para que pudiera desplegarse un relato sobre parte de su trayectoria en el marco de las redes de educadores y

¹ Lorena Cruz Universidad Nacional de Cuyo. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

educadoras que investigan desde la escuela, sobre el conocimiento que se construye y circula en el colectivo de docentes y los rasgos que distinguen a una investigación educativa que se posiciona desde lo contra hegemónico.

Pregunta: En relación a su trayectoria en la investigación educativa en el marco del trabajo colaborativo del colectivo argentino de educadores y educadoras que investigan desde la escuela, nos interesa acercarnos, a través de su voz, sus anécdotas, sus experiencias, a lo que significa investigar en red con otros docentes. Por un lado, queremos comprender desde su biografía algunos rasgos de la historia del Colectivo y del trabajo en red. Por otro lado, interiorizarnos sobre ¿qué se investiga?, ¿cómo se investiga?, ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿para qué se investiga?, ¿qué se hace con el conocimiento que se investiga?, ¿cómo se transfiere?

Con el objetivo de compartir con nuestros y nuestras lectores/as la riqueza del diálogo, la edición de la entrevista se organizó en grandes categorías que se entrelazan entre sí y que contienen fragmentos del relato de Rita:

1. Algunos recorridos de su biografía como formadora y miembro del colectivo Argentino de educadores/as que hacen investigación en la escuela
2. El marco epistemológico de la investigación educativa desde las redes.
3. La construcción del conocimiento en las redes de educadores y educadoras y sus formas.
4. La pandemia y las redes de educadores y educadoras que hacen investigación desde la escuela.

Interview to Rita Torchio

Lorena Cruz²

We had a conversation with Rita Torchio, pedagogue and member of the “Colectivo Argentino de Educadoras/es” that make investigations from the school <https://webdelcolectivo.wixsite.com/misitio>.

She is a member of the “Red de docentes que hacen Investigación Educativa” (Red DHIE, 2020), that was created on the frame of the school “Marina Vilte” of the CTERA, net that integrates the argentinian collective. In this context she is co-author and coordinator, with Miguel Duhalde (the current secretary of education in the CTERA), of the teaching education course “Investigación educativa desde los contextos escolares” that is developed in the frame of the agreement between INFD and CTERA. She has created and coordinated the “Red de Maestros escritores” and “Programa Zonas de Acción Prioritaria” of the ministry of education of the government of Buenos Aires city, 2001-2013. She is also a part of the “Red de Estudiantes y Docentes Escritores” and the “Proyecto Institucional de la Escuela Normal Superior n°2 Mariano Acosta” of the city of Buenos Aires, 2013-2019.

She has a masters degree in Politics and administration of education in the National University Tres de Febrero. She also has a doctorate in Education and was formed in narrative and autobiographical investigation in education, in the university of Rosario.

² Universidad Nacional de Cuyo. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

The virtual meeting with Rita Torchio began with a question broad enough so she could unfold her story about part of her trajectory in the frame of the network of educators that investigate from school, about the knowledge that is built and circulates around the teacher's circle and the qualities that distinguish an educative investigation that is positioned against the hegemonic rule.

Question: When it comes to your trajectory in educative investigation in the frame of collaborative work in the argentinian collective of educators that do their research from school, we are interested in getting closer, thought your voice, your anecdotes, your experiences, on what it means to investigate as a network with other colleagues. On one hand, we want to comprehend from your biography some qualities of the history of the collective and working as a network. On the other hand, we want to internalize about, what is investigated? How is it investigated? How is knowledge constructed? What is the purpose of investigating? What is done with the knowledge investigated? How is this transmitted?

With the aim of sharing with our readers the value of the dialogue, the edition of the interview was organized in big categories that intertwine and contain fragments of Rita's story:

1. Some of her journeys from her biography as educator and member of the argentinian collective of educators that make the investigation at the school.
2. The epistemological frame of educative investigation from the networks.
3. The construction of knowledge from the network of educators and their ways.
4. The pandemic and the network of educators that make investigations from school.

Entrevista a Rita Torchio

Lorena Cruz³

Conversamos com Rita Torchio, pedagoga e integrante do Coletivo Argentino de Educadores que fazem pesquisas a partir da escola <https://webdelcolectivo.wixsite.com/misitio>.

Ela é membro da “Red de docentes que hacen Investigación Educativa” (Red DHIE, 2020), que nasceu no âmbito da Escola "Marina Vilte" do CTERA, rede que integra o Coletivo Argentino. Autor e coordenador, juntamente com Miguel Duhalde, atual secretário de educação do CTERA, do curso de formação de professores "Pesquisa educativa em contextos escolares" que se desenvolve no âmbito do acordo entre o INFD e o CTERA. Criou e coordenou a "Rede de Professores Escritores", Programa Zonas de Ação Prioritária, Ministério da Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires, 2001-2013. Também, a "Rede de Estudantes e Professores Escritores", Projeto Institucional da Escola Normal Superior No. 2 "Mariano Acosta", Cidade de Buenos Aires, 2013-2019.

Possui mestrado em Política e Administração Educacional pela Universidade Nacional de “Tres de Febrero”, e doutorado em Educação com formação em pesquisa narrativa e autobiográfica em educação pela Universidade Nacional de Rosário.

O encontro com Rita Torchio foi realizado virtualmente e iniciou-se com uma questão suficientemente ampla para desenvolver o relato sobre parte de sua trajetória no âmbito das redes de educadores que investigam desde a escola,

³ Universidad Nacional de Cuyo. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

sobre o conhecimento que se constrói e circula no coletivo dos professores, e as características que distinguem uma investigação educativa posicionada a partir do contra hegemônico.

Questão: Em relação à sua trajetória na pesquisa educacional no marco do trabalho colaborativo do coletivo argentino de educadores que fazem suas pesquisas desde a escola, nosso interesse é aproximar-nos, por meio de sua voz, de suas anedotas, de suas experiências, sobre o que significa pesquisar em rede com outros professores. Por um lado, queremos compreender a partir de sua biografia, alguns traços da história do coletivo e do trabalho em rede. Por outro lado, internalizarmos sobre: o que se investiga? Como se investiga? Como se constrói o conhecimento? Por que se investiga? O que se faz com o conhecimento investigado?

Com o objetivo de compartilhar com nossos leitores a riqueza do diálogo com Rita Torchio, a edição da entrevista foi organizada em grandes categorias que se entrelaçam e que contém fragmentos de sua história:

1. Alguns percursos de sua biografia como formadora e integrante do coletivo argentino de educadores que pesquisam na escola.
2. enquadramento epistemológico da investigação educacional a partir de redes.
3. A construção do conhecimento nas redes de educadores e suas formas.
4. A pandemia e as redes de educadores que pesquisam desde a escola.

1. Algunos recorridos de su biografía como formadora y miembro del colectivo argentino de educadores/as que hacen investigación en la escuela

Lorena Cruz:

Los pasos que constituyen su trayectoria nos permiten adentrarnos al trabajo interior de las redes de educadores/as, y conocer una forma diferente de hacer investigación educativa.

¿Cómo son los recorridos de su trayectoria en las redes y en la investigación educativa?

Rita Torchio:

En mi adolescencia viví una experiencia que para mí fue estructurante: participé de un coro. No concibo mi vida sin música y fue una experiencia que me marcó fuertemente. Voy a leerme: “Yo descubrí que, en lo musical, la disonancia es posible. El movimiento consiste en que uno hace fallar la correspondencia o armonía entre los sonidos. En la música eso puede ser magistral. Según la RAE, polifónico remite a un ‘conjunto de sonidos simultáneos en el que cada uno expresa su idea musical, formando con los demás un todo armónico’. Discuto la idea de ‘todo’, de ‘armónico’ mucho más. Pero me interesa, como diría Calvino (1993, p. 94), que ‘El puente no está sostenido por esta o aquella piedra (...), sino por la línea del arco que ellas forman’”. Eso es lo que a mí me enamora de los colectivos, de las redes de educadores y educadoras. De hecho, en el doctorado que estoy cursando, estudio justamente la línea del arco, lo no visible y visible que compone cada parte en un colectivo o red. Y en mi caso no es menor, porque mi color de

voz es contralto, es la más grave de las voces femeninas. En una pieza musical las contraltos podemos participar en un momento muy breve, por ejemplo, cantar solamente “plom”, “plom”, en el momento que corresponde, sosteniendo las notas el tiempo que es preciso, buscando sentir cómo retumba el sonido en la caja torácica... Entonces, fue allí donde aprendí que, en lo coral, una intervención tiene valor, por más efímera o mínima que resulte, porque sin ella no hay polifonía; es más, sin esa parte no sucedería la obra. Yo tuve la suerte de encontrarme con este saber de vida.

Ya ejerciendo la docencia, una pregunta fue la causa de que llegara a este movimiento educativo. Trabajaba en un equipo que tenía a su cargo la formación de docentes y directivos que formaban parte de un programa. Nuestra denominación era errónea: “capacitadores”, en particular, porque se supone la existencia de “incapacitados”. Es aquí donde una voz me interrogó si era posible “otra forma” de hacer las cosas, otro modo de formación docente.

Resultó una pregunta para pensar por fuera del paradigma, un interrogante contra hegemónico. Tengo el recuerdo que me había impactado, que nos quedamos pensando un rato en silencio. ¿Y qué hicimos? Lo que se nos ocurrió fue promover la investigación sobre la propia práctica. Y que, además, este trabajo de investigación fuera acompañado por un dispositivo de escritura. Nos propusimos escriturar el hacer. Encuentro en este recuerdo el valor que tiene una buena pregunta.

[...] Así nace la primera red que coordiné la “Red de maestros escritores” y luego, después de una década, con este grupo de maestrxs (entre otrxs compañerxs Beatriz Siaba y Pedro Montiel) decidimos llevar la experiencia a un instituto de formación docente. Porque nos planteamos que había que ir al encuentro de la docencia “antes” del egreso del profesorado, que era estratégico que se viva este proceso durante la propia formación. Esta iniciativa da lugar a la “Red de estudiantes y docentes escritores”, que

coordiné hasta mi jubilación en educación superior. Ahora estoy fuertemente ligada a la Red DHIE, a acompañar a nivel nacional procesos de investigación colectiva que partan de las propias prácticas y que permitan repensar junto a otrxs los modos de producción de conocimientos sobre y desde la educación, problematizando lo que se vive en la escuela y en el entorno.

En el Colectivo Argentino se han creado diversas estrategias de formación entre pares. Una de ellas es la “Lectura entre pares”, una estrategia muy potente... que consiste en leer y dar a leer entre compañerxs. Transitar por este proceso, disponerme para recibir lo que otra persona piensa de cómo hago las cosas, dialogar a partir de ello, ha resultado uno de los mejores aprendizajes que he encontrado en la docencia.

Relevé en mi tesis de maestría, y que me llamó muchísimo la atención, el dato que hay estudiantes de carreras docentes que han aprendido esta estrategia y la utilizan como un modo propio y por fuera de los espacios formales, por ejemplo, cuando se reúnen en grupo para elaborar trabajos prácticos. Me he preguntado si ello es conocido por los docentes de estos futuros maestrxs, también, si existen otros modos de hacer docencia que las nuevas generaciones de maestrxs están desarrollando en la periferia de la caja curricular.

El colectivo argentino ha escrito sobre La lectura entre pares⁴, a través de esta estrategia, al pensar entre colegas, unx aprende a descentrarse, a incorporar otro punto de vista. Parece sencillo, pero no lo es.

Los grupos, redes y colectivos tienen una interioridad intensa, puede parecer caótica en algunas ocasiones y, también, atrapantemente heterogénea, por

⁴ Pueden consultar: Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. Duhalde, M. (coordinador). (2009). *Investigación Educativa y trabajo en Red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. También en el sitio de la organización encontrarán publicaciones de acceso libre <https://webdelcolectivo.wixsite.com/misitio>

lo menos para mí. De los grupos que he integrado e integro el Colectivo constituye la entidad más diversa de todas; creo que por ello no me he ido. Aquí es factible encontrarse con estudiantes, docentes titulares de cátedras de universidades públicas, especialistas internacionales o trabajadores del campo popular. Algunos pueden anclar sus proyectos, por ejemplo, en una revista comunitaria, en una juegoteca barrial, en una cátedra o área de investigación de una facultad, en proyectos ambientales locales o en el campo de las ciencias físico matemáticas. Diferentes áreas, objetos, enfoques y metodologías de investigación; diferentes opciones político partidarias, también. Estas diferencias pueden tener una cercanía con lo irruptivo, las rispideces y los conflictos, porque las redes tienen lugar en territorios específicos que están atravesados por disputas de poder particulares. Lo cual, para mí, es central, porque reduce la posibilidad de comprender lo grupal en forma fantasiosa, encantarse con una idea irreal de lo colectivo y, entonces, que suceda lo peor: ya no poder ver. Todo lo que es la pedagogía queer ha sido fundante en mi forma de pensar. Llego a ella por los fuertes movimientos disidentes y feministas (generalmente impulsados por estudiantes, no por mí misma o mis colegas) tanto en la universidad como en los profesorados donde di clases. Ser parte de debates por la creación de protocolos por violencia de género, coordinar clases y proyectos de ESI en conjunto con estudiantes, tener en el aula estudiantes trans o asexuados (Y recuerdo cuando yo, estudiante de profesorado, nos leyó en la red sobre lo que vivió cuando fue a dar clase, en la escuela primaria donde trabajaba, con las uñas pintadas de rosa), preparar y participar de las marchas “Ni una menos”, integrar grupos de lectura sobre las obras de bell

hooks⁵, val flores⁶ o Marlene Wayar⁷, entre otrxs... fueron momentos “bisagra” para mí. Por ejemplo, Wayar habla de la nostredad que, para nosotros, quienes trabajamos en el campo de las redes, es sumamente potente. Wayar piensa diferente al ofrecernos la posibilidad de superar lo binario —que postula desarrollar a partir del yo una otredad— para ir en la búsqueda de otra construcción, una tercera posición, que consiste en “el poder como posibilidad de construir Nostredad” (2019, p. 25). Es decir, de lo uno construir lo plural: una comunidad.

... a mí me ayudó mucho el tono enérgico de la pedagogía queer. La necesidad imperiosa de avanzar hacia otro tipo de construcción. Lo que necesitamos es construir comunidad porque si no, nos matan en las calles, dice la comunidad trans. Cuando una vuelve sobre estos relatos, historias de vida, algunas narradas a través de la pared de una comisaría, la palabra toma otra dimensión. Esto es lo que a mí me interesa y ocupa: como de lo uno construir una comunidad.

⁵ Gloria Jean Watkins (1952 – 2021) conocida como bell hooks, fue una escritora y activista feminista estadounidense. El nombre "bell hooks" proviene del de su bisabuela materna, Bell Blair Hooks.

⁶ Valeria Flores (1973 -), conocida por val flores, es una escritora, maestra lesbiana y activista LGTB argentina.

⁷ Marlene Wayar (1968 -) es una psicóloga social, activista travesti argentina, autora del libro *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*.

2. El marco epistemológico de la investigación educativa desde las redes

Lorena Cruz:

En investigación es necesario definir y explicitar el sustento epistemológico desde donde se construye conocimiento y, qué tipo de conocimiento se construye y cómo.

¿Cuál es el marco epistemológico de la investigación educativa desde las redes de docentes investigadores?

Rita Torchio:

Nuestra principal premisa es que el conocimiento se construye en forma colectiva. ¿De qué forma investigamos la práctica? Nosotrxs, desde el Colectivo, decimos “Siempre con otrxs”.

Nuestro marco de investigación se posiciona fuertemente desde una epistemología del sur, pensando el suelo que está debajo de nuestros pies, es decir, la escuela en diálogo con su entorno, con su contexto. Quizás es necesario aclarar que Sur “... no designa un espacio geográfico...”, como nos dice Boaventura de Sousa Santos, “... sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual” (Santos, 2020, p.45).

Desde este sur, en el colectivo... y esto habría que investigarlo, lo estoy pensando en estos días... contamos con educadorxs que han dejado huella en el sistema educativo. Que han creado, que desarrollan y motorizan casi una nueva educación, y no creo que sea casualidad. Por ejemplo, Graciela

Mandolini⁸, que es una de las coordinadoras fundadoras del colectivo, en este momento impulsa un movimiento de educación ambiental que es impresionante. Pienso que no es casualidad sino una consecuencia de reflexionar desde una epistemología del sur.

Nosotros buscamos producir conocimiento desde y sobre la escuela. En la Red DHIE, nos paramos aquí, y ello nos distingue: concebir la investigación educativa como camino para la producción de conocimientos —sobre y desde la propia práctica— que buscan transformar la realidad. Se produce, entonces, una ligazón con la acción política, porque en ella se encuentra una herramienta para poder modificar lo que es injusto o desigual. De aquí que acordemos con María Teresa Sirvent (2018, p. 15) cuando plantea “la defensa del derecho a problematizar la realidad que se vive”. Preguntarse, aprender, producir conocimiento en forma colectiva es la expresión que, para Sirvent, asume la lucha por la emancipación. Para nosotrxs, también.

En estos tiempos de resistencia, me interesa recorrer lo que dan en llamarse movimientos post-cualitativos, dialogar con las perspectivas descoloniales, con las formas del pensamiento queer, el activismo de las disidencias sexuales. Concibo que quienes estamos en-red-adxs buscamos desentrañar y hacer estallar un sentido diferente de comprender el conocimiento como un ordenador, a partir del cual el que sabe es capaz de clasificar, controlar en consecuencia— manipular (como expresa Alvarado, 2017), o producir, en palabras de val flores, cuerpos dañados (2016).

[....]

⁸ Graciela Mandolini. Licenciada en Educación, especialista en educación en ambiente para el desarrollo sustentable. Especialista en investigación educativa.

Hay un texto que me parece estupendo, “Metodologías en contexto”⁹, compilado por Alvarado y De Oto, (y recomiendo la lectura del artículo de Paula Ripamonti “Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas” que mueve a interpelar nuestras maneras de mirar¹⁰. En particular, si se corresponden con las matrices del poder colonial, si ello sucede nuestra tarea es revolver-las, desordenar-las y perturbar-las, para así poder, dicen estos autorxs, “... entender las formas de subordinación/borramiento/desplazamiento que sufrieron las formas nativas de conocimiento y experiencia” (De Oto, en Alvarado y De Oto, 2017, p. 14). Me resulta necesario pensar ¿Qué se subordinó? ¿Qué se borró? ¿Qué se desplazó? Todavía hay mucho para pensar, para desarmar, es nuestra deuda interna...

⁹ Alvarado, M. y De Oto, A (ed.). (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Clacso

¹⁰ Aquí se los dejo https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologias_en_contexto__intervenciones_en_perspectiva_feminista__poscolonial__latinoamericana.pdf

3. La construcción del conocimiento en las redes de educadores y educadoras y sus formas

Lorena Cruz:

¿Cómo es el proceso de construcción en el marco de las redes?

Rita Torchio:

El primer paso es pensar la práctica, lo que se hace, como decimos, el “hacer escuela”. Podríamos decir que la práctica comienza cuando uno comienza a pensarla.

Ahora bien, esa reflexión no es en soledad, es colectiva y esta posición es epistémica y, a la vez, política. Bolívar lo dice muy bien cuando afirma que el retorno del sujeto en ciencias sociales se vuelve una alerta epistemológica que nos mueve a preguntarnos si la (auto)biografía es la nueva versión del capitalismo que proclama que nada es mejor a un sujeto “individual” que lucha, describe y narra su lucha “responsable” por la existencia. Bien vale esta alerta.

En este proceso de pensar a la práctica, y a través de estos años de trabajo, he identificado algunos momentos centrales. El primero es que el hacer se narra. Se narra hacia el interior del grupo y se aprende a bancarse la angustia que ello genera, se la comparte, a veces (la mayoría de las veces), se llora junto al compañerx. Así emergen las prácticas, como decía María Nélica Badini, integrante de la Red de maestros escritores, esas que están “celosamente guardadas”. También, se escribe. Se escribe, se tacha, se reescribe. Se lee en el grupo, se da a leer. Se escucha lo que genera en lxs otrxs. Se dialoga. En un tercer momento, se lee a otras personas que han escrito sobre el tema, preferentemente maestrxs y profesorxs. Se puede

recurrir a la Mediateca de la CTERA <http://mediateca.ctera.org.ar/experiencias> o, entre tantas otras, a la publicación “Maestras argentinas”, ¡cuántxs docentes de nuestro querido país han dejado testimonio sobre su praxis! Solo hay que saber buscar.

Siguiendo con este bosquejo de sistematización, lo estoy trabajando actualmente en la tesis doctoral, el primer trabajo con la práctica es exteriorizarla. Y acuerdo con varios compañerxs del colectivo en afirmar que esta es la forma que entendemos que la práctica comienza a objetivarse. Nuestra marca distintiva es que cuando uno la externaliza haya grupo, haya red, haya encuentro de educadorxs, entre algunos de los nombres que asume la colegialidad docente.

La reflexión en red es una búsqueda grupal de cómo nombrar lo que se hace, de cómo transformar la realidad.

Nosotrxs decimos que esa es la forma de construir un posicionamiento político. La mayoría tenemos militancia política, sindical, pedagógica, territorial, que, como ya expresé, es diversa, polifónica, disruptiva. Por ello, para mí, esta construcción tiene más valor.

Trabajamos con la escritura. También, con lo que se denomina foto lenguaje y, en menor medida, aunque resultó muy potente cuando lo hicimos, con audio textos (por ejemplo, al grabar nuestros encuentros).

En la Red DHIE este año nos hemos preguntado ¿Qué docencia se necesita para estos tiempos? Y nuestra respuesta ha sido: una docencia que realice investigación colectiva en los propios contextos escolares. Justamente, por esa idea de Sirvent (2018), que ya comenté, sobre el derecho a problematizar la realidad que se vive.

Les comparto dos ejemplos sobre lo que estoy diciendo. Esto le ocurre a una persona con muchos años de docencia, próxima a jubilarse. Ella, Andrea, participa de lo que denominamos “viajes pedagógicos” y la maternidad de

esta idea es de nuestra querida Pilar Unda-Bernal¹¹, educadora colombiana. Ella crea, en su país, lo que denomina “expediciones pedagógicas” (por la asociación con el genocidio indígena en Argentina le llamamos “viajes pedagógicos”). Andrea lo vive, viaja, está en Río de Janeiro, en Brasil, y ella escucha en un encuentro que un profesor pregunta: “¿qué sabemos nosotros históricamente de nuestros estudiantes en educación superior?”. De nuevo, nada más que una pregunta. A ella le ocurre algo con esa interrogación: no deja de pensarla. Quizás porque no es lo mismo escuchar algo en tu tierra natal que en otro lugar. Esto es muy interesante. Es decir, es muy inquietante lo que provoca en la docencia moverse, cambiar de geografía, dialogar con colegas de otros territorios. Entonces Andrea se pregunta ¿Sé algo de los estudiantes con quienes trabajo? y se responde: nada más que generalidades, cuestiones superficiales que poco dicen acerca de quiénes son realmente. Próxima a jubilarse en la educación superior esta pregunta la toca tanto que la lleva a diseñar un proyecto que ponga en palabras la memoria cultural de este grupo clase. Entonces, les pide a sus estudiantes de formación docente que lleven objetos al aula, objetos susurradores de su memoria familiar, y te imaginarás, fue fuertísimo lo que aparece, las historias que emergen, las escrituras que se producen.

Otra situación. Una maestra... novel, recientemente recibida, está en un grupo de reflexión y escucha que las maestras cuentan propuestas para lxs chicxs que se centran en el trabajo corporal. Entonces, ella misma se dice “tengo 22 años y voy a clases de danza desde que tengo 7”. Es más, piensa ella, “esta experiencia, el contacto con la danza, sucedió durante toda mi escuela primaria. Cuando mis compañeros se iban a sus casas, yo me iba a la escuela de danza y estaba allí toda la tarde bailando” y, agrega, que “había una forma de bailar, había una técnica que había que copiar, y cuando la copiabas, te podías lastimar”. La leo: “Yo aprendí de esa matriz. De hecho, yo

¹¹ María del Pilar Unda Bernal

tengo muchas lesiones en el cuerpo. Había una estética de la bailarina que no es la mía, pero esa estética está en mí, entonces yo tuve muchas peleas con mi cuerpo y para mí fue todo un proceso escuchar lo que me pasaba; es más, me di cuenta de que yo no lo escuchaba. Yo me di cuenta después por qué me enfermaba, me di cuenta por qué me dolía, qué es lo que había guardado en mi cuerpo y, ¿sabés cuándo me di cuenta?, cuando empecé a escuchar a mis compañeros”. Eran los compañerxs del Grupo de reflexión del cual participa, por fuera de la institución en la cual se desempeña como maestra, que planteaban esos proyectos y se dijo “yo, con todo lo que pasé, no se me ocurrió armar algo con los chicos”. Entonces es cuando expresa “Empezaron a pasar cosas interesantes en mí...” Así titulé el artículo que pueden encontrar on line y que narra esta experiencia.

Ambos son ejemplos de cómo aprendemos con un par docente. Por supuesto, que se puede aprender sola, pero, esa no es nuestra elección.

4. La pandemia y las redes de educadores y educadoras que hacen investigación desde la escuela

Lorena Cruz:

Venimos transitando desde el 2020 una pandemia por el virus del COVID-19, *¿qué ha significado y significa este contexto para el desarrollo de la red y de la investigación educativa?*

Rita Torchio:

Como toda experiencia en pandemia hemos producido polifonías y disonancias, también. Por un lado, el Colectivo siempre desarrolló el proceso de Lectura entre pares (a escala nacional y en los Iberoamericanos, también) de forma virtual. Es un proceso sumamente arduo y muy trabajoso, ya que el número de ponencias a “poner en diálogo” oscila de 300 a 1.000 producciones.

Hay que leer, dar a leer, hacer comentarios (sin que la devolución resulte una pelea aunque sí una discusión; en ocasiones resultan momentos muy productivos por la movilización que generan). Esto, que parece muy sencillo, es sumamente complejo. Lo que nosotrxs observamos desde el Colectivo es que ya contábamos con esta experiencia. Para nosotrxs, el trabajo virtual en pandemia no fue novedoso.

Pero, también, sucedieron problemas. Algunas redes se desintegraron con el aislamiento y esto también fue un hecho. Tuvimos redes que iban a crearse y no pudieron comenzar a reunirse. Otras, en las cuales, fallecieron integrantes. En lo que respecta a nuestros encuentros, teníamos en agenda la realización del Encuentro Iberoamericano de Redes en Colombia y decidimos posponerlo un año, estando todo organizado, pasajes comprados... Al año siguiente, en 2021, decidimos realizarlo en forma virtual.

Está aún en construcción, porque es todo trabajo voluntario, pero pueden leerlo aquí <https://rediberoamericanademaestros.org/>

Este fue un trabajo impresionante, de muchas horas de encuentros sincrónicos para la organización, para ver cómo hacíamos, cómo se distribuían los horarios, cómo amalgamábamos tradiciones e identidades culturales entre educadorxs de Nuestra América. Porque, no es lo mismo estar en un encuentro presencial todo el día en una escuela o universidad que encontrarse de forma virtual. Así que esas cosas sí las tuvimos que revisar.

Cuando sucedió el Encuentro nos dimos el tiempo necesario para recordar a lxs maestrxs que habían fallecido por el Covid; esa “cruel pedagogía del virus”, como la nombra Santos y que ocurría en nuestros territorios; tuvimos, por ello que volverla un eje de trabajo. No se trataba del contexto como marco sino de tomar contacto con la propia identidad. Comenzamos hablando del territorio, de las situaciones vividas, de si alguien había escrito una canción para un compañerx que había muerto, entonces se la cantaba y las compartíamos. Es decir, lo volvimos un contenido y modificamos –como lo han hecho casi todos lxs maestrxs– la planificación. Se cambiaron los ejes de trabajo, las preguntas principales de análisis, y las ponencias... El COVID-19 no nos dejó en el mismo lugar. Y podríamos seguir compartiendo, quizás sobre algún tema en particular, por ello les dejo mi mail, por si quieren continuar dialogando: ritatorchio@gmail.com

Gracias por la invitación. Hasta pronto.