



# encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS

JUN-NOV  
**2021**  
v.2 n.1  
MENDOZA  
ARGENTINA

DOSSIER

**La formación en prácticas docentes:  
estado actual de la cuestión**

e ISSN 2718-8035



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

DOSSIER

## La formación en prácticas docentes: estado actual de la cuestión

Vol 2, N° 1  
JUN-NOV  
2021  
Mendoza  
Argentina

Mail INSTITUTO: [inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar)

Mail REVISTA: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@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 | v2 n1- 2021

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](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): [inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar](mailto: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](mailto: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/> a partir del número 3 de Encuentro Educativo (con publicación en diciembre 2021).
- 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](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](https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf)
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto [https://ictlogy.net/articles/bethesda\\_es.html](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 recuperado 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.



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



ÁREA DE REVISTAS  
CIENTÍFICAS Y  
ACADÉMICAS

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](mailto: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 a 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 Atribución-NoComercial 2.5 Argentina (CC BY-NC 2.5 AR), 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. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

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](mailto: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 número 2**

- Alicia Mónica Oudin- Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- Ana María Zoppi- Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- Claudia de Laurentis –Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Jonathan Aguirre- Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Lourdes Nafá- FFHA, Universidad Nacional de San Juan, Argentina.
- María Marta Yedaide - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- María Soledad López- Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- María Teresa, Alcalá - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Norma Placci- Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Paola Allende- Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Stella Brandi- Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- José Tranier- Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

# Índice

## **Presentación**

Lorena Cruz..... 10

## **DOSSIER La formación en prácticas docentes: estado actual de la cuestión**

..... 13

### **Presentación del dossier**

Liliana Sanjurjo y Alicia Caporossi ..... 14

### **Modos de pensar las historias de formación | Ways of thinking education stories | Maneiras de pensar as histórias de treinamento**

Marta Souto..... 23

### **La relación pedagógica en las prácticas de formación | The pedagogical relation in the education practices | A relação pedagógica nas práticas de formação**

Elda Monetti ..... 48

### **Sentidos de la formación en territorios de práctica | Senses of teacher education in practice territories | Sentidos da formação em territórios de prática**

María Graciela Di Franco ..... 75



**Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura** | Critical views of the appropriation of the reflective practice in teacher education. A literature revision | Olhares críticos à apropriação da prática reflexiva na formação de professores. Uma revisão da literatura.

Rosa María Bolívar Osorio ..... 104

**Misceláneas ..... 133**

**El inglés y el aprendizaje colaborativo en el aula virtual** | English language and collaborative learning in a virtual classroom | O Inglês e o Aprendizado colaborativo na aula virtual

Loana Lombardozi..... 134

**Juan: ¿estudiante rezagado? Un estudio de caso, en la Universidad Nacional de San Juan** | Juan: a lagger? A case study about a student at National University of San Juan | Juan: Um aluno atrasado? Um estudo de caso da Universidade Nacional de San Juan

Nelly Filippa ..... 164

**Proyectos del ICE..... 189**

**Los sentidos y significados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza. Un estudio cualitativo** | The senses and meanings of English as a Foreign Language in public secondary schools of Mendoza city. A qualitative study

| Os sentidos e significados do ensino de inglês como língua estrangeira em escolas públicas de ensino médio da cidade de Mendoza. Um estudo qualitativo

Loana Lombardozi (Dir.) y Daniela Zalazar (Co-Dir.) ..... 190

**Arte, afectividad y educación. Principios olvidados del acto educativo |**

Art, affectivity and education. Forgotten principles of the educational act

| Arte, afetividade e educação. Princípios esquecidos do ato educacional

Gabriela de los Ángeles Caram (Dir.) y Santiago Gelonch Villarino (Co-Dir.) ..... 198

**Rasgos de personalidad, patrones de aprendizaje y perfiles de orientación temporal de estudiantes universitarios argentinos que participan de la modalidad de aprendizaje dual |**

Personality traits, learning patterns and temporary orientation profiles of argentinian university students who participate in the dual learning modality |

Traços de personalidade, padrões de aprendizagem e perfis temporários de orientação de universitários argentinos que participam da modalidade dual de aprendizagem

Mariela Lourdes González (Dir) Ida Lucía Morchio (Co-dir) ..... 205



# Presentación

**Lorena Cruz<sup>1</sup>**

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.

---

<sup>1</sup> Lorena Cruz. [lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto: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.

Mail: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)



## Presentation

**Lorena Cruz<sup>2</sup>**

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.

---

<sup>2</sup> Lorena Cruz. [lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto: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.

Mail: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)



## Apresentação

**Lorena Cruz<sup>3</sup>**

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 **Encontro 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.

---

<sup>3</sup> Lorena Cruz. [lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto: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.

Mail: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)

DOSSIER

La formación en prácticas docentes:  
estado actual de la cuestión

## Presentación del dossier

**Liliana Sanjurjo<sup>1</sup>**

**Alicia Caporossi<sup>2</sup>**

La formación docente ha sido una preocupación política desde la creación del sistema educativo. Sin embargo, adquiere relevancia teórica desde mitad del siglo pasado cuando la inversión en educación busca encauzar los recursos basándose en investigaciones que fundamenten la toma de decisiones. Desde esos enfoques, la preocupación por la formación en las prácticas constituía un problema menor por cuanto se la consideraba aplicación de la teoría. En las últimas décadas, las investigaciones aportan un resultado esclarecedor: la importancia de dar relevancia a esa formación como clave para comprender y mejorar lo que pasa en las aulas. Las producciones que circulan en la actualidad son abundantes y rigurosas. No obstante, dadas las características peculiares de las prácticas docentes, signadas por la complejidad y la singularidad, atravesadas por creencias subjetivas y tradiciones sociales, son una fuente inagotable de nuevos aprendizajes y de producción teórica que merecen ser profundizadas.

El interés que suscita este tema ha dado lugar a la organización de dos números de dossier. Este primer número está conformado por cuatro artículos que dan cuenta de procesos investigativos y análisis sobre la problemática. Reúne trabajos de diferentes realidades del país y del

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario, Argentina. [lilianaolgasanjurjo@gmail.com](mailto:lilianaolgasanjurjo@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Rosario, Argentina. [aliciariosacaporossi@gmail.com](mailto:aliciariosacaporossi@gmail.com)

extranjero. El primero aborda los modos de pensar las historias de formación que se utilizan como dispositivo de investigación y de formación desde una mirada epistemológica de la complejidad, es decir como conocimiento producido por un sujeto, como red de hechos que deja huellas en la memoria, como oportunidad de subjetivación psíquica y social. Se conceptualizan las historias de la formación y los modos de pensarlas desde las voces docentes. Estas historias narradas no muestran un recorrido lineal, sino que se construyen en la resignificación de sentidos. La autora sostiene que el mismo acto de recordar produce modificaciones porque los relatos recrean la historia al evocarla. Entiende la historia de la formación como red de trayectos vivos y abiertos que dejan huellas, señalando que historizar es una práctica del pensamiento.

El segundo trabajo, a partir del conocimiento construido en investigaciones, conceptualiza la práctica como un entramado de materialidades, sentido y conocimiento práctico que docentes y estudiantes despliegan en un tiempo y espacio compartido, haciendo foco en la relación pedagógica en la universidad como un espacio de construcción profesional en la que se producen transformaciones a través de un entramado singular de las formas de decir, de actuar y de relacionarse. La práctica es entendida como una práctica cooperativa productora de transformaciones en su propia realización. Los sentidos otorgados a la formación conllevan a la caracterización de las relaciones pedagógicas en las que se despliegan la autoridad, la construcción del otro, la confianza, la creencia en el otro y la legitimidad de los saberes que se enseñan y se aprenden.

El tercer artículo se basa en una investigación acerca de los sentidos de la formación en el campo de la práctica que se centra en la importancia de una epistemología de la práctica, abordando la relación teoría práctica, la complejidad de la práctica, el lugar y los tiempos de la práctica para reflexionar acerca de cómo se enseña a enseñar. Desde un enfoque



cualitativo interpretativo se trabaja los diferentes sentidos que los actores participantes –profesoras y profesores- le dan a la práctica, visibilizando las contradicciones en los discursos, los conflictos en las prácticas, las relaciones entre teoría y práctica, en tanto interpretan a la práctica como aplicación de la teoría, como conocimiento en situación de enseñanza, como acción contextualizada con otros.

En el último trabajo se lleva a cabo una interesante revisión de literatura dedicada al análisis crítico de la creencia extendida acerca de que las prácticas reflexivas son la solución a los problemas de formación profesional. La identificación y sistematización de esas críticas permite reconocer las tensiones que ese modelo formativo presenta en su implementación y posibilita recuperar la potencia de esa perspectiva formativa, teniendo especial cuidado de no dejarla capturar por las lógicas del mejoramiento continuo y la sociedad del rendimiento que ha individualizado a los docentes convirtiéndoles en los únicos responsables del mejoramiento de la calidad educativa. Desde allí, se señala la importancia que en la formación inicial se asuma una perspectiva emancipadora del uso de la reflexión.

Junio 2021

# Dossier presentation

**Liliana Sanjurjo<sup>1</sup>**

**Alicia Caporossi<sup>2</sup>**

Teacher education has been a political preoccupation (concern) since (after) the creation of the educational system. Nevertheless, it acquires theoretic relevance since the last half century when investment in education seeks to channel resources based on investigations that fundament decision making. From these perspectives, the concern for teacher education in the practices constitutes a minor issue as it was considered an application of theory. In the last decades, investigations have contributed to a clear result: the importance of giving relevance to this education as a key to understand and improve what happens inside the classroom. The productions that are circulating currently are abundant and rigorous. However, given the distinctive characteristics in teacher education practices, (signed) by the complexity and singularity, transited by subjective beliefs and social traditions and an endless source of new learnings and theoretic production que deserve to be treated in depth.

The interest that this topic arose has given place to the organization of two numbers of dossier. The first number is conformed by four articles that take into account research processes and analysis about the problematic presented. It recompiles works from different realities in the country and abroad. The first one discusses ways of thinking educative stories that are

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario. [lilianaolgasanjurjo@gmail.com](mailto:lilianaolgasanjurjo@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Rosario. [aliciariosacaporossi@gmail.com](mailto:aliciariosacaporossi@gmail.com)

used as an educational device and teacher education from an epistemological point of view of complexity. This means as knowledge produced by a subject, like a series of events that leave a trace in the memory, as an opportunity of mental and social subjectification. Conceptualized stories about teacher education and the way of reasoning them from the teacher's perspective. These narrated stories do not show a linear path but are built in the resignification of the senses. The author believes that the same act of recalling produces modifications because the personal experiences recreate the story as it is remembered. She understands the story of education as a net of everchanging and open-minded trajectories that leave marks, pointing out that recalling stories is a practice of the mind.

The second work starts from the knowledge constructed in investigations, conceptualizing the practice as an interrelation of materialities, logical sense and practical knowledge that teachers and students unfold in a shared time and space. This puts focus on the pedagogical relation in the university as a space of professional constructions in which transformations are produced through a singular interrelation of the ways of talking, acting and relating with others. The practice is understood as a cooperative one that produces transformations in its own realization. The logical sense given to the formation result in the characterization of the pedagogical relations in which authority, the construction of the other, trust, believing in the other and the legitimacy of the knowledge that is taught and learned is displayed.

The third article is based on an investigation about senses of teacher education in the practice subject that is centered in the importance of an epistemological practice, covering the relation theory practice, the complexity of the practice, the place and the timing of the practice to reflect about how is taught to be taught. From a qualitative interpretative focus different senses are worked in which the principal actors-teachers- that are

given a practice showing speech contradictions, conflicts in the practices and correlations between theory and practice. They interpret the practice as an application of theory, from the knowledge of the teaching situation as an action contextualized by others.

The last work has an interesting revision of literature dedicated to the critical analysis of an extended belief concerning that the reflective practices are the solution to the professional formation matters. The identification and systematization of this critics allows to recognize the tensions that this formative model shows in its implementation and allows to regain the power of the formative perspective. However, having special care of not letting it be captured by logics of continuous soar and the society of efficiency (productivity) that has individualized teachers making them the one and only responsible ones of the rise of the educative quality. From this previously mentioned, the importance that in an initial formation an emancipatory perspective of the use of reflection must be assumed is pointed out.

June 2021

# Apresentação do dossiê

**Liliana Sanjurjo<sup>1</sup>**

**Alicia Caporossi<sup>2</sup>**

A formação de professores tem sido uma preocupação política desde a criação do sistema educacional. No entanto, adquire relevância teórica desde meados do século passado, quando o investimento em educação busca direcionar os recursos baseando-se em pesquisas que fundamentem a tomada de decisões. A partir dessas abordagens, a preocupação com a formação nas práticas significava um problema menor, pois era considerada a aplicação da teoria. Nas últimas décadas, as pesquisas contribuíram para um resultado esclarecedor: a importância de dar relevância a essa formação como chave para compreender e melhorar o que acontece em salas de aula. As produções que hoje circulam são abundantes e meticulosas. Não obstante, dadas as características peculiares das práticas docentes, marcadas pela complexidade e singularidade, atravessadas por crenças subjetivas e tradições sociais, são uma fonte inesgotável de novos aprendizados e de produção teórica que merecem ser aprofundadas.

O interesse que este tema suscita, propiciou a organização de dois números de dossiê. Este primeiro número está composto por quatro artigos que contemplam os processos de investigação e análise da problemática. Reúne trabalhos de diferentes realidades do país e do exterior. O primeiro aborda os modos de pensar as histórias de formação que são utilizadas como

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario. [lilianaolgasanjurjo@gmail.com](mailto:lilianaolgasanjurjo@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Rosario. [aliciariosacaporossi@gmail.com](mailto:aliciariosacaporossi@gmail.com)

dispositivo de pesquisa e formação a partir de uma visão epistemológica da complexidade, ou seja, como conhecimento produzido por um sujeito, como uma rede de eventos que deixa marcas na memória, como oportunidade de subjetivação psíquica e social. As histórias de formação e as formas de pensá-las são conceituadas a partir das vozes docentes. Essas histórias narradas não apresentam um percurso linear, senão que são construídas na resignificação dos sentidos. A autora sustenta que o próprio ato de recordar, produz modificações porque os relatos recriam a história ao evocá-la. Ela entende a história da formação como uma rede de trajetórias vivas e caminhos abertos que deixam rastros, apontando que historicizar é uma prática do pensamento.

O segundo trabalho, com base no conhecimento construído na pesquisa, conceitua a prática como uma rede de materialidades, sentido e conhecimento prático que professores e alunos revelam em um tempo e espaço compartilhado, enfocando a relação pedagógica na universidade como espaço de construção profissional onde se produzem transformações através de um quadro singular de modos de dizer, agir e relacionar-se. A prática é entendida como uma experiência cooperativa que produz transformações em sua própria realização. Os sentidos atribuídos à formação conduzem a caracterização das relações pedagógicas em que se manifestam a autoridade, a construção do outro, a confiança, a crença no outro e a legitimidade dos saberes ensinados e aprendidos

O terceiro artigo baseia-se em uma investigação sobre os sentidos da formação no campo da prática que se centraliza na importância de uma epistemologia da mesma, abordando a relação entre teoria prática, a complexidade da prática, o lugar e os tempos da prática para refletir como o ensino é ensinado. A partir de uma abordagem qualitativa interpretativa, trabalha-se os diferentes sentidos que os atores participantes – professoras e professores – atribuem à prática, tornando visíveis as contradições nos

discursos, os seus conflitos, as relações entre ela e a teoria, na medida em que a interpretam como aplicação da teoria, como conhecimento em situação de ensino, como ação contextual com os outros.

No último trabalho, realiza-se uma interessante revisão de literatura, dedicada à análise crítica da crença ampliada de que as práticas reflexivas são a solução para os problemas de formação profissional. A identificação e sistematização dessas críticas permite reconhecer as tensões que esse modelo formativo apresenta em sua implementação e possibilita recuperar a potência dessa perspectiva formativa, tomando especial cuidado de não a deixar ser capturada pela lógica do melhoramento contínuo e a sociedade do rendimento que individualizou os professores, transformando-os em únicos responsáveis pela melhoria da qualidade educacional. A partir daí, destaca-se a importância de assumir uma perspectiva emancipatória do uso da reflexão.

Junho 2021

# Modos de pensar las historias de formación

Ways of thinking education stories

Maneiras de pensar as histórias de treinamento

**Marta Souto<sup>1</sup>**

## Resumen

El presente artículo se centra en los modos de pensar las historias de formación que se utilizan en la investigación y en acciones de formación de adultos. Desde una mirada epistemológica se plantean distintos modos poniendo el énfasis en uno clásico, de raíz positivista y en otros propios de un abordaje de la complejidad. Se trata, en este segundo caso, de narrar un conjunto de situaciones con vínculos diversos entre ellas, en los que hay una referencia temporal que no constituye un único ni privilegiado eje de la narración, sino que se cruza con otras dimensiones. Se conceptualizan las historias de formación y algunas nociones de cada modo de pensar las historias. Entendemos por *historia de formación* una narración escrita u oral que responde a la consigna de “hablemos de tu historia de formación” o “cómo transcurrió tu formación” o “relata tu historia de formación”, entre otras posibles que invitan a una persona, en nuestro caso un docente, a recordar un trayecto recorrido y a ponerlo en palabras o narrarlo. Se plantean el relato y la interpretación en los distintos modos con apoyo en datos empíricos. Se analizan datos de entrevistas de investigación del proyecto UBACYT (programación 2018-

---

<sup>1</sup> [martasouto@fibertel.com.ar](mailto:martasouto@fibertel.com.ar). Universidad de Buenos Aires. Argentina.



2020) "La formación docente en las prácticas. Un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis" dirigido por M. Souto y codirigido por D. Mazza, para mostrar las historias como prácticas de pensamiento.

**Palabras clave:** historias de formación, enfoque epistemológico, investigación, prácticas de pensamiento, modos de relatar e interpretar.

### **Abstract**

This article is centered in the ways of thinking the stories of education that are used in research and in actions of adult education. From an epistemological point of view different ways come up emphasizing a classical one, with a positivist root and others of its own complex approach. In the second case we attempt to narrate a group of situations with diverse connections between them in which there are temporal references that not only constitute a single privileged axis of the narrative but are also intersected with other dimensions. Stories of education and other notions of every way of thinking are conceptualised. What we understand by "stories of education" is a written or oral narration that answers the assigned statements "talk about your own story of education", "how did your education went by" or "describe your story of education" among others that invite a person, in our case a teacher, to recall their journey and put it into words. The story and the interpretation of various forms with help of empiric data is shown. Different data from investigative interviews is analysed from the project UBACYT (2018-2020 programmation). "Teaching education in the practices. A device of teacher education of practice. Design, implementation and analysis" directed by M. Souto and co directed by D.Mazza, to show stories as.

**Key words:** education stories, epistemological approach, research, thought practices, ways of reporting and interpreting

### **Resumo**

Este artigo enfoca os diversos modos de pensar das histórias de formação que são utilizadas em pesquisas e ações de formação de adultos. Do ponto de vista epistemológico, diversos modos são propostos, destacando-se um clássico, de raiz positivista, e outros característicos de uma abordagem da complexidade. Neste

segundo caso, trata-se de narrar um conjunto de situações com diversos vínculos entre si, nos quais há uma referência temporal que não constitui um eixo único ou privilegiado da narrativa, mas também se cruza com outras dimensões. As histórias de treinamento e algunas noções de cada forma de pensá-las são conceituadas. Entendemos por história de treinamento uma narração escrita ou oral que responda ao slogan "vamos falar sobre sua história de treinamento" ou "Como foi seu treinamento" ou "Conte sua história de treinamento" entre outras possíveis que convidam uma pessoa, em nosso caso um professor, para lembrar uma jornada percorrida e colocá-la em palabras ou narrá-la. A narrativa e a interpretação são expostas de diferentes maneras com o apoio de dados empíricos. Os dados das entrevistas de pesquisa do projeto UBACYT (cronograma 2018-2020) "A formação de profesores em prácticas. Um dispositivo de formação para profesores de práctica. Design, implementación e análisis" dirigido por M. Souto e codirigido por D. Mazza, são analisados para mostrar as histórias como prácticas de pensamiento.

**Palabras-chave:** histórias de treinamento, abordagem epistemológica, investigación, prácticas de pensamiento, formas de relatar e interpretar.

## Notas acerca de las historias de formación

La historia de formación, como otros relatos históricos y autobiográficos, puede ser considerada desde distintas perspectivas epistemológicas. Quien escribe y quien lee e interpreta, lo hacen desde cierta mirada que no es necesariamente coincidente. Entendemos por *historia de formación* una narración escrita u oral que responde a la consigna de "Hablemos de tu historia de formación" o "Cómo transcurrió tu formación" o "Relata tu historia de formación", entre otras posibles que invitan a una persona —en nuestro caso un docente— a recordar un trayecto recorrido y a ponerlo en palabras o narrarlo. Consiste en un testimonio discursivo de la experiencia vivida con un foco en la formación. Es una modalidad de la historia de vida, más acotada en su referencia a la formación. Puede tomar un lapso de tiempo o el conjunto vivido. También llamada relato de formación por su

carácter narrativo, discursivo. Se cuenta o narra lo vivido durante la formación reconstruyéndolo a partir de lo recordado por el sujeto. Por apoyarse en el recuerdo, es un testimonio fiel a la memoria, pero no obedece a un criterio de veracidad factual.

En otra acepción, la historia es considerada el conjunto de hechos y situaciones vividos por una persona, que puede incluir no solo lo recordado, sino otros testimonios que se aportan como fotos, registros del desempeño, calificaciones, informes, etc.

Como dice D. Bertaux (2005) “es un intento de descripción de la estructura diacrónica del recorrido vivencial” [...]” y agrega “existe un relato de vida desde el momento que hay una descripción en forma narrativa de un fragmento de la experiencia vivida” (p. 12). En tanto relato, es una producción discursiva que toma dicha forma y que tiene un eje que el sujeto elige, tal como un suceder temporal de situaciones, o un tipo de rasgo que quiere especificar. Puede narrar lo que ha ocurrido, las situaciones vividas, sus vivencias, como sus propios actos. Se trata de contar el trayecto realizado por el sujeto que narra, comunicando la estructura dinámica de las situaciones y acontecimientos.

La forma oral es más espontánea y libre, en tanto fluye en una conversación. Puede darse en una entrevista donde el entrevistador puede reorientar, pedir más información, profundizar en el contenido, de acuerdo con su interés, o simplemente sostener una escucha atenta al modo clínico. La forma escrita está más expuesta al control de lo que se comunica, a la sistematización, y por ello pierde espontaneidad en el relato.

La historia de formación es un instrumento que se utiliza con dos finalidades distintas: en el marco de una investigación, como modo de recolección de datos; en acciones de formación de adultos, para poner al sujeto en situación de pensar sobre sí mismo, favoreciendo una disposición reflexiva. La forma

que adopta el relato varía de acuerdo con el encuadre de trabajo construido. Puede ser descriptivo, interpretativo, interesado en construcciones y formaciones sociales o en el sí mismo de quien narra, en lo que aflora a la conciencia o en formaciones inconscientes.

Se la utiliza desde distintas perspectivas teóricas: etnosociológica, antropológica, sociológica, psicológica, clínica, de sociología clínica. Según ellas, varía el interés puesto, sea en el grado de veracidad entre el relato y los hechos, sea en la construcción que el sujeto estructura en su producción discursiva e imaginaria, sea en el tipo e intensidad de la implicación del sujeto al narrar y al escribir en primera persona, o en su pretensión de objetividad o de subjetivación.

Nos interesa en este artículo focalizarnos en los modos de pensar las historias que la escritura y la narración oral muestran, es decir, en el aspecto epistemológico que supone considerar la historia como un conocimiento producido por un sujeto. Un sujeto dedicado a la actividad docente de formación que es puesto en situación de recordar su propio camino de formación. El sujeto está presente como protagonista de su historia, hace su historia, por un lado, así como es hecho por ella, por otro. La relación de cada uno con su historia interesa no solo para resignificar el pasado buscando nuevos significados, sino para que actúe sobre el presente y el futuro. Pero también están presentes la historia social y la familiar en la que su vida se desenvuelve y que es constitutiva de sí mismo. En este sentido, la historia puede ser pensada como un lugar, una oportunidad de subjetivación psíquica y social.

### **La historia como práctica del pensar**

La historia puede ser pensada de diversas maneras, con matices distintos que la misma escritura o narración permiten conocer. De un relato inferimos ideas acerca de cómo piensa la historia su autor. En una forma clásica, se

plantea la historia desde una línea de sucesión cronológica en la que se inscriben los recuerdos de distintos momentos. Se sigue como recorrido la flecha del tiempo, desde un inicio o comienzo hasta otro momento posterior o hasta la actualidad. Ello implica una forma de pensar la historia que es lineal, causal, como sucesión de hechos en el tiempo cronológico, tiempo reversible que permite la vuelta atrás en el recuerdo, identificando los hechos acaecidos con el recuerdo de los mismos y dando a lo narrado un lugar de representación de lo vivido. La formación es considerada como una sucesión de hechos que ha dejado huella en la memoria del sujeto y que, paso a paso, conduce al punto presente del relato. Es un registro de lugares y momentos sucesivos, más que un dar cuenta de las transformaciones acaecidas. La historia, en su representación de hechos, es pensada como objetiva, controlando que el lugar del sujeto no altere los hechos mismos. Sin embargo, el carácter subjetivo de este tipo de producción siempre está presente, el sujeto siempre está presente, aunque se intente ocultarlo. Es el sujeto doblemente autor: de la reconstrucción en el relato y de los hechos que narra en los que pasa, al enunciarlos, de ser actor a ser autor.

Aquí trabajaremos sobre otros modos de pensar, que se abren como un abanico de posibilidades, que pasamos a aclarar y que complejizan el proceso de historizar. Se trata de narrar un conjunto de situaciones con vínculos diversos entre ellas en los que hay una referencia temporal que no constituye un único ni privilegiado eje de la narración, sino que se cruza con otras dimensiones. La formación es transformación (Souto, 2017), es proceso, es un ir siendo un profesional que se cultiva a sí mismo cambiando. Al pensar la propia historia, el recorrido ya tiene un efecto formativo. Al escribir o narrar, al pensar y reflexionar sobre uno mismo aún en el recorte y selección que haya hecho, al poner y situar la propia historia en una historia social más amplia que la resignifica, el sujeto se modifica, aprende. Podemos decir que la historia personal está marcada por la historia familiar y que esta está atravesada por la historia social (de Gaulejac, 2013). Cambiar el pasado no es

posible. Podemos sí cambiar nuestra relación con esa historia al darle otro significado, y al variar la forma en que esta actúa sobre el sujeto. De esta manera, al reescribir su historia, el sujeto forma su subjetividad generando nuevas formas de ver y de verse en el pasado y de pensarse en el presente. Al aprender y al formarse, el sujeto se transforma, genera cambios.

Llamamos *historicidad*, con V. de Gaulejac, a la capacidad de un individuo para integrar su propia historia y, en cuanto a la sociedad, al conjunto de procesos por los cuales una sociedad produce su historia.

Esta capacidad del individuo de tomar distancia con relación a su historia, el trabajo que efectúa para modificar el sentido de esa historia e intentar convertirse en sujeto de ella, y la posibilidad de abandonar hábitos impropios y adquirir otros para afrontar nuevas situaciones, constituye la función de historicidad (de Gaulejac, 2013: 41).

El trabajo de historizar en la formación apunta a eso, a recuperar, rearmar, reconstruir la propia historia individual en el marco social, modificando su sentido. Historizando, el sujeto se transforma en la relación consigo mismo y con el mundo, recorre alternativas que otorgan sentidos nuevos a su pasado. Historizar es una práctica de pensamiento.

Presentaremos esos modos de pensar la historia de formación desde dos posiciones diferentes: la de quien enuncia su historia, por un lado, y la de quien la analiza e interpreta el material construido, entendiendo que la escritura ya implica modos de pensar el conocimiento que se produce y que se acompaña de una primera toma de conciencia en la acción misma de escribir o narrar.

## Relatando la historia de formación

Así inicia su relato una docente de residencia<sup>2</sup>, en la educación secundaria durante la dictadura militar de los 70, “un contexto propicio para la exacerbación del autoritarismo y el maltrato hacia los alumnos por parte de algunos docentes”. Se detiene en una profesora de biología “que instalaba el terror en el aula a través de las lecciones, las pruebas sorpresa, la corrección de carpetas, las calificaciones y a través de la perversión en sus estrategias de enseñanza”. Una profesora que quedó en su memoria por sus rasgos que configuraban, diremos, un contramodelo, por sus agresiones y descalificaciones a los alumnos, en un contexto político que cargaba de autoritarismo y maltrato a la formación y sus instituciones. Dos dimensiones: la política y la relacional o interpersonal que dan sentido a estos recuerdos. La sucesión de hechos habla, más que de una causalidad, del impacto emocional que en ella dejaron ciertos hechos. Construye su relato tras las huellas que quedaron en su memoria. Así otras dimensiones personal y emocional tiñen el relato y lo complejizan. En la profesora persisten el disgusto y el cuestionamiento hacia los docentes que “ven a los chicos como enemigos” y se pregunta hoy la docente: “¿por qué tratar de embromar al otro? ¿Por qué tomarlos como enemigos? Una “experiencia espantosa”, bastante complicada, que le provocó enojo y la sensación de que “había que hacer algo por cambiar la educación” llevándola a estudiar Ciencias de la Educación como primera carrera. Así, el pasado se hace un lugar motivando acciones en otro tiempo y marcando la duración entre algo vivido hace mucho y las decisiones posteriores. Duración que se sostiene en el tiempo y

---

<sup>2</sup> Se trata del proyecto UBACYT (programación 2018-2020). “La formación docente en las prácticas Un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis” dirigido por M. Souto y codirigido por D. Mazza.

no se agota en lo puntual de un suceso. Sucesos que plantean un “¿por qué?” y un ¿para qué? que busca un sentido.

Esta decisión, que la aleja de la opción previa por Medicina de acuerdo al recorrido paterno, activa la resistencia familiar. De la familia también proviene una marca fuerte que deja huella.

*“Mi tío era profesor, fue profesor en Filo. Era... de los tipos que les gusta el escenario, él gozaba con el escenario y nosotros lo cargábamos porque no lo veíamos nunca dar clase nosotros. Pero te sentabas a tomar un té con él y éramos público y él daba cuenta de todo lo que sabía... lo cargábamos: ‘que hable el profesor, que hable el profesor’. Era un tipo muy simpático, muy carismático... Así que la marca de mi tío fue fuerte en la familia” (entrevista inicial).*

Ella se pregunta cómo explicar esas marcas... ¿Cómo se explican estas huellas, las referencias que han dejado otros en la definición del propio camino y en la subjetividad? Se pregunta sobre sí misma y los otros y sobre la reconstrucción que realiza.

Estamos frente a una historia que, aunque se hilvana en una línea temporal, no hace de ella el centro organizador, sino que va permitiendo incluir distintas dimensiones. Se mueve tomando distintas referencias de lo vivido, mostrando las marcas en su formación.

Entendemos por *marca* algo que imprime un paso, un cambio, deja o señala una nota distintiva, subraya, acentúa, modifica la intensidad, dejando una huella en la memoria, para recordarla u olvidarla. Marca que no es indeleble, testimonia un acontecer, eventos que se inscriben y dejan una impresión distinta, que permiten captar *la duración*. Duración como transición vivida en el tiempo, como en la experiencia de vida y muerte que nos enfrenta a que todo termina y a que la eternidad no sea más que una ilusión. *Temporalidad*



mejor que tiempo, constituida de eventos que aparecen en el acontecer sin ser esperados, dando densidad propia a lo que sucede junto a otros sucesos previstos, anunciados. Tiempo cronológico que brinda un sentido externo a los hechos, un orden fijado que obstruye el descubrimiento de tiempos propios, sentidos en la densidad y complejidad de un suceder libre y singular.

Una historia que no muestra un recorrido lineal, sino que se construye en el cruce de las figuras de profesores, de la institución, del momento político, de la familia y del tío generando un tejido narrativo propio. Aconteceres en el recuerdo, huellas, contramodelos, modelos, imágenes, emociones son la materia prima de esta historia singular. Del autoritarismo y el desprecio, el amor por el conocimiento, la simpatía, la enseñanza y el respeto a los alumnos va surgiendo, con contrapuntos, su historia.

Se podría suponer que en la sucesión de hechos uno lleva a otro, como causa y efecto que se desarrolla en el tiempo. Sería así, si lo pensamos desde una mirada de exterioridad, donde se mira la propia historia o la de otro como un suceso que no nos pertenece ni nos atañe, que se ha objetivado y desprendido del sujeto, de quien lo vivió. Sin embargo, hay un entrelazado más fino de momentos, circunstancias, situaciones, eventos, cualitativamente diversos y hay una implicación, un plegarse en la propia historia, un vivirla y revivirla una y otra vez. No son eslabones de hechos del pasado sino entrecruzamientos, anudamientos, contraposiciones, asociaciones que van surgiendo como una red, en un tejido que ese descubrimiento al evocar genera. Más que historia de hechos ya acontecidos, es evocación de situaciones que han dejado huella en nuestra memoria, en nuestra subjetividad y que, al evocar, las reconstruimos y las relacionamos, encontrando una forma de red comunicante entre ellas. Esas asociaciones, más que buscar ser fieles a los hechos vividos, generan una reconstrucción libre, surgida de sentidos creados al recordar, y generadora de nuevos sentidos, en el aquí y ahora de la situación de rememorar. Si escribimos

nuestra historia en distintos momentos, dejaremos testimonio de distintas memorias, construiremos distintas narraciones sobre un mismo tema que serán distintas historias. De allí la lógica no causal, sino de sentidos diversos que se van anudando, entretejiendo, que se enraciman, se entrecruzan, de emociones registradas, de modo que unas atraen a otras. Caras, expresiones, gestos, palabras, posturas, sonrisas, miradas, olores, perfumes, tonos de voz que van surgiendo en una memoria desde el recuerdo activo que el evocar genera.

Este relato con el que hemos iniciado nuestra presentación, pertenece a registros de investigación de una profesora de residencia de la Provincia de Buenos Aires y han sido tomados en una entrevista inicial. La construcción de la historia activa un proceso de recuerdo que se afana en dar cuenta del pasado de manera libre, en la dinámica misma del recordar.

Veamos otra historia. En este caso, de una profesora uruguaya, que participó de un proyecto de formación de formadores, que elige otro modo de narrar.

*“Mi nombre es XX. Creo que siempre quise ser docente, aun cuando al egresar de la educación media sentí que la elegí por descarte. Pensaba en Matemática como opción, pero me decidí por Magisterio por distintas razones, y a la par cursé una orientación científica.*

*Al egresar me inscribí en Educador Social y en Ciencias de la Educación. En 2004 comencé el profesorado de Idioma Español. En 2012 comencé a trabajar en formación docente”...*

La historia habla de un camino ya recorrido que puede ser pensado como único, ya hecho, un recorrido a través de los años que alinea sucesos, dice algo de cada uno, uno detrás de otro y los fija en el tiempo. Es por ello lineal, situada en una recta del tiempo, en una lógica dada por la sucesión temporal. Interesa más el registro de lo que sucedió que la reconstrucción de lo que

aconteció. Suceso y acontecimiento como reflejo de dos formas distintas de pensar la dinámica.

En esta otra historia, una docente del mismo proyecto elige otro modo de construcción, que profundiza el recién considerado:

*“2002 Jornadas para escuela de contexto en escuela X*

*2003 Secuencias didácticas, enseñar y aprender*

*2004 Conferencia sobre nuevas corrientes del proceso de enseñanza...*

*2005 Seminario sobre aportes para la Enseñanza de las Ciencias...”*

Y así continúa dando a su propia historia de formación continua una estructura establecida, como un índice de hechos, fijado en los años, y refiriéndose al porvenir de esta manera: “en cuanto a la proyección de mi futuro como formadora, pienso comenzar en el año 2017 el profesorado de Idioma Español”. Recorridos únicos que muestran otra forma de pensar, que queda cerrada a una cronología y donde el sujeto está casi ausente y solo se involucra desde una exterioridad como si no fuera parte de la historia.

Una historia que queda ajena a otros cruces y se traza como un recorrido de curso en curso, de conferencia en conferencia en la cual la docente misma queda como excluida de aquello que realizó hasta ahora y que piensa realizar. Cada paso lleva a otro y en el encadenamiento entre ellos está su formación. Un modo de pensar la historia y de narrarla con predominio de una causalidad temporal que resulta ordenadora de un recorrido, donde ella y su experiencia quedan excluidas, escondidas, como no queriendo ser protagonista de lo vivido por la forma en que narra.

No es lo que más frecuentemente hemos encontrado al pedir una historia en nuestra investigación o en nuestro trabajo de formación, pero es una modalidad existente, reveladora de otro modo de escribir la propia historia.

Al construir un relato de algo pasado, vivido, nos vamos encontrando con ramificaciones, donde una situación trae y se asocia a otras, configurando en conjunto un recorrido múltiple donde no exclusivamente el pasado da sentido al presente, sino que el presente da sentido al pasado y donde muchos presentes acaecidos en distintos tiempos configuran esa historia múltiple. En la evocación nos contactamos con lo ya vivido, que como pasado ya está trazado y descubrimos nuevas vetas como en una roca donde quedan dibujadas como trazos las distintas épocas de su milenaria existencia. Lo vivido, transformado en situaciones y experiencias que se vinculan, es distinto al registro de hechos numerables, responde a formas de pensar diferentes.

Complejidad, implicación del sujeto que narra, libre fluir de la memoria, asociaciones que crean racimos de recuerdos, referencias no solo a hechos sino a emociones, a situaciones que contienen múltiples componentes, constituyen una estética de la complejidad. Otra positivista pretende la objetivación de lo vivido, a través de la cronología, la exclusión del sujeto que narra, el olvido de una secuencia vital dinámica en pos de la protocolización rígida, conformando otra forma de estructurar la historia propia de la formación.

Al recordar, nos podemos ubicar en aquel presente ya hoy pasado y retrotraernos al sentido de trayecto como camino hecho al andar, como trazando huellas posibles que durante nuestra vida tomaron forma, significando bifurcaciones, opciones abiertas, líneas de fuga que se fueron trazando y consolidando en la experiencia y que nos constituyeron en nuestra subjetividad, en un campo donde el juego de posibilidades tuvo lugar entre oportunidades que en el medio acontecieron y elecciones nuestras como sujetos en situación que fueron marcando un camino siempre zigzagueante, abierto, que en el hoy de la evocación, “al volver la vista atrás” (A. Machado) podemos reconstruir. Entendemos por *trayecto* citando a J.

Ardoino (2005, p.32) “un camino que incluye al caminante que se va haciendo, que está haciéndose y es el caminante quien lo hace”. Reconstrucción que nunca es idéntica al pasado, nunca es mismidad de lo vivido, sino que en el acto mismo de recordar produce modificaciones, recreando en nuevos entrelazamientos, en función de nuestros deseos, intereses, imágenes, situaciones que rodean y están presentes en la evocación misma. Y entendemos por *trayectoria*, también con Ardoino, el itinerario marcado desde afuera, de manera mecánica, como en la astrofísica o en balística que preestablece lugares y tiempos inalterables en un viaje que sigue un recorrido prefijado y lo repite una y otra vez. “La trayectoria es el recorrido de un móvil inerte propulsado por una fuente de energía externa y aditiva” (2005, p.32).

Nuevamente, dos formas de pensar distintas que en las historias de formación aparecen como modos de estructuración, atento a una cronología establecida al modo de una trayectoria mecánica o atento a las vicisitudes que surgen en el entrecruzamiento de diversas dimensiones que construyen una vida humana, como en la formación. Historia que es pensable como realización de un trayecto vivo que se fue construyendo en otros momentos a partir de posibilidades abiertas, diversas, como pasajes, puertas, transiciones por donde buscar camino y así, con el tiempo y en la duración, dejarlas como marcas de nuestro paso. La historia vivida, enraizada en acontecimientos, lugares, personas, encarnada en lo vivido recupera el sentido de trayectos (en plural) realizados. Nuestra historia no es sucesión ordenada, es enlazamiento de múltiples componentes, combinación azarosa, en parte y buscada, programada en otra. Escribir la historia es abrirse paso en un andar que ya pasó. Es recorrer un devenir que ya fue y que es parte nuestra. Nuestra historia es vida, es emoción, está entramada con otras historias, que le abren recovecos inusitados, y la pueblan de personas, personajes, lugares con quienes se ha compartido y de quienes se ha aprendido.

La historia no se repite, se recrea, al evocarla una y otra vez. Palpita en nuestro recuerdo, se la siente, se la huele, se la escucha, el cuerpo se estremece al revivir recuerdos plenos de afectos y emociones registrados en él, que están ahí y se prestan a ser interpretados. En la memoria queda un saber de la experiencia vivida, con partes olvidadas, zonas clausuradas, huellas que pueden ser descubiertas, recuperadas, encontrando algo oculto que estaba guardado en nuestro recuerdo, en nuestros enlaces y huellas neuronales. Rastrear raíces que se conectan entre sí, para vivificarlas, desenterrándolas, exponiéndolas al aire, buscando sus nutrientes, buceando en ellas, desplegándolas, para descubrirnos en nuestro pasado. Más que de raíces únicas, según un eje que organiza, se trata de formas rizomáticas (Deleuze y Guattari, 1994), de conexiones no previstas que han surgido sin responder a un eje. Actualizar parte de lo vivido al pasarlo al presente para hilvanar y tejer nuevas tramas con nuevos datos, que den lugar a un porvenir para iluminar la oscuridad del olvido con curiosidad actual que abrirá otros sentidos. En fin, historia activa, viva, con potencia hecha de encuentros del presente y el pasado, que dé sentido vital, no fosilizado a lo ya vivido.

Un recuerdo trae a otro. Se asocian, se enraciman, se llaman. Un acontecimiento se vincula a otro, pero también una situación presente facilita evocar de una manera única y singular ya que se trata de historia vivida por alguien, por nosotros mismos, que es recordada hoy en una situación significativa presente. Siempre será historia desde el propio punto de vista, singular, en un momento actual. El sujeto es constructor de esa historia y en distintos momentos y lugares construye diferentes historias.

Dice una docente al relatar su historia -que elige iniciarla en el profesorado y la universidad-: “Porque, bueno... no quería seguir enseñando el idioma porque yo no tuve didáctica del idioma, o sea yo estudié el idioma, no la enseñanza del idioma y yo no estaba a gusto con cómo lo llevaba a cabo. Y... bueno... luego comienzo... o sea mantenía... perdón porque no pensaba

reconstruir mi historia... y... me voy acordando de otras cosas... no es un discurso muy lineal". Es en el propio relato que la docente toma conciencia de la no linealidad que conlleva el reconstruir la historia, al ir "acordándose de otras cosas" se interrumpe, corta el hilo narrativo anterior, se desvía y construye historia aún sin quererlo, saliéndose de la línea pensada inicialmente y pidiendo perdón ¿por qué? Seguramente porque supone que lo esperable es seguir la línea de la que se ha ido alejando al asociar sus recuerdos. Se permite desviarse, pero pone en el otro la expectativa de seguir una línea. Su relato oscila entre un dejarse llevar por derivas espontáneas que el recordar trae y el esfuerzo de mantener una secuencia descriptiva más cercana a la cronología, un deber ser donde la formación se vincula al aprender a enseñar más que a la práctica misma que ella realizó al enseñar inglés sin conocer cómo enseñarlo.

Pensar, entonces, la historia como sucesión de hechos, impone un abordaje lineal, ligado a un tiempo cronológico; por otro lado, hacerlo desde redes de asociación en el recuerdo con ramificaciones, parentescos, proximidades y distancias, la complejizan y le dan la riqueza de lo vivido, recuperando su sentido de trayecto e incluyendo un sentido de temporalidad y duración en la vida. Historia de formación como red de trayectos vivos y abiertos que dejaron huella, evocados como tales y no como trayectorias fijas y establecidas mecánicamente. Historia viva, de la existencia, no fijada en un traje mortuario por ordenado que fuere.

Con esta estética que nos ha permitido pensar en la construcción de historias de formación, nos acercamos al análisis de estas historias teniendo ya algunas nociones como herramientas: trayecto, transformación, singularidad, implicación, marca de un acontecer, huella, red, temporalidad, duración, lo vivido y experimentado, por un lado. Trayectoria, inmovilidad, lo general, lógica lineal, temporal, causalidad, cronología, marca indeleble, protocolarización, objetividad, repetición, exclusión o control del sujeto, por

otro. Son dos formas de pensar que se expresan en la narración, una clásica, propia del pensamiento moderno, positivista, basada en lo lineal; otra de la complejidad, de la búsqueda de sentido, basada en una forma reticular y que apela a múltiples referencias teóricas en los entretejidos que produce.

### **La interpretación de una historia de formación**

En la investigación del dispositivo de reflexión sobre las prácticas de formación que antes hemos citado se realizaron dos entrevistas a cada docente inscripto. La primera se inició con el pedido de la historia de formación de la docente.

En el caso que tomaremos, M elige hacer un pasaje suave, una continuidad entre el pasado familiar y su trayecto en marcha. La entrevistada pertenece a una familia docente, la cual ella valora y en cierta forma continúa, aunque con una carrera diferente. Veamos cómo lo expresa en la entrevista:

*P 1: bueno, en realidad pensando en el trayecto de formación, esto de haberme criado en el campo, en San Pedro, soy hija de docentes, nieta de Maestra Normal, de Entre Ríos; todos mis tíos eran docentes, entonces yo siempre pienso que mi formación empezó desde la cuna, de las sobremesas de escuchar problemas de la escuela, después de acompañar muchas veces a mis padres a escuelas y ver... cómo se manejaban...*

Dos datos quedan inscriptos en la presentación de su historia: criada en el campo, por un lado, y siendo hija de docentes, por otro, al pertenecer a una familia de docentes constituida por los padres, la abuela, los tíos. Por eso dice “mi formación empezó desde la cuna”. De manera informal y familiar, en las sobremesas escuchaba hablar de los problemas de la escuela, “mamaba” la escuela desde la casa y se introducía en ella y luego acompañaba a sus padres



a escuelas medias donde trabajaban la mamá como profesora de física y química, el papá agrónomo como profesor en escuela agrotécnica. La abuela en escuela primaria y los tíos todos docentes en distintos contextos. Esa cultura familiar dejó una impronta que era compartida. Es de notar que eran todos docentes y en eso se parecían. Pero, trabajaban en contextos distintos (escolar primario, secundario, agrotécnico, universitario) y en eso se diferenciaban. En su historia parecen estar presentes una tendencia a homogeneizarse con la historia familiar, al ser ella también docente y seguir la tradición, vinculada a la escuela, por un lado, y por otro, otra que la lleva a diferenciarse buscando contextos distintos y cambiantes. Dos rasgos que la historia deja marcados en su trayecto, en una duración desde aquellos tiempos hasta la actualidad.

*“E: ¿Ellos eran maestros de escuela primaria?”*

*M: No, mi abuela sí, mi mamá profesora de química, mi papá agrónomo y trabajaba en escuela secundaria agrotécnica, mis tíos también...*

*E: Tu mamá ¿me dijiste que era...?”*

*M: de física y química.*

*E: O sea profesora.*

*M: de nivel medio ¡claro! Y si bien los dos se manejaron en nivel medio, después todos en mi familia eran docentes, todos, y trabajando en distintos contextos; universitarios, en Ciencias de la Educación, trabajaron en Universidad, y entonces yo creo que eso a mí me ha marcado mucho, y siempre estar vinculada a la escuela mmm... desde muy chica”.*

La docencia es parte de su entorno de nacimiento, nace y pertenece a una familia docente, constituye su ambiente, está implicada (plegada dentro) en

el ser docente. En su familia encuentra un repertorio de figuras de las cuales nutrirse. Su elección docente deriva naturalmente de su entorno familiar, no es consecuencia de él. No hay un mandato explícito, tal vez sí implícito.

El venir de una familia intelectual, como ella dice, le dio un sentido cuestionador, reflexivo, de repensar. Rasgo que se manifiesta en su trabajo actual, donde dice buscar siempre formatos propios, cambiar consignas dadas, etc. Así dice: “fue una marca para mí... también el hecho de venir de una familia muy intelectual en ese sentido de cuestionar, de repensar también colabora...”

Como ella misma dice, su historia le permitió conocer la cocina, el interior de la profesión: “*Con mis propios padres o sea el haber escuchado la cocina de lo que pasaba en la escuela*”, valor que destaca con emoción.

Veamos otro rasgo significativo: vivir en ambiente rural.

*“El vivir en ambiente rural a mí también me acercó a esto de los plurigrados, a estos formatos que había que negociar con el contexto, en donde, bueno... en función de lo que había, había que ver cómo se solucionaba, y a veces yo siento que me marcó porque es lo que yo... veo ahora que lo recupero, a esta situación ehh, después de...”*

El ambiente rural inicial reaparece en su trayecto posterior y se asocia a otro rasgo que perdurará: el conocer escuelas en distintos contextos.

*“M: En realidad viví en un pueblo muy chiquito que se llama Santa Lucía, que tiene menos de 2000 habitantes con todas zonas rurales o sea con... todo bien en el medio del campo, entonces había mucho contacto con escuelas rurales, o sea los chicos que venían a ese secundario que estaba en el pueblo venían de articulación en el momento del Polimodal EGB, donde articulaban con escuelas rurales... en un momento yo*

*daba catequesis en esas escuelas en donde estaba el plurigrado entonces esaaaa... y a mí siempre me apasionó esto de ver escuelas en distintos contextos y con distintas condiciones y eso es lo que me ha marcado en todo mi trayecto...”*

Su vida transcurrió en un pueblo pequeño y eso le significó la proximidad con lo rural, el vivir en medio del campo y estar cerca de las escuelas rurales y de los alumnos que en el pueblo asistían al secundario articulando con escuelas rurales. Ella misma daba catequesis en escuelas con plurigrado y enseñaba a “siete alumnos en medio del campo”. Allí nace su pasión por conocer escuelas de distintos entornos. De allí el tercer rasgo que la historia inscribe: su interés por las escuelas en distintos contextos. Esa marca se reaviva al trabajar en escuelas isleñas en capacitación docente. Las particularidades del contexto la nutren, la idiosincrasia de cada escuela y los cambios que ellas significaban la movilizan. Allí aparece el rasgo de lo diverso propio de su entorno familiar en el “salpicado” de las instituciones a las que asistía, que le permitieron valorar la experiencia. Así nos dice: “nunca me interesó quedarme en un solo lugar”. El nomadismo parece atraerla y le significa diversidad de experiencias. Logra así no quedar encerrada en una forma de docencia única, sino que abre sus posibilidades a lo nuevo y distinto. Su historia muestra el entrelazamiento de elementos diversos y la configuración de rasgos idiosincrásicos en ella. No es una historia de hechos, es una construcción de sentidos que ella encuentra en su historia y que los rasgos señalados en el análisis van marcando.

Otro momento más reciente lo describe más adelante, ya en Rosario en Ciencias de la Educación con diversidad de áreas y profesores dentro de un dispositivo que valora y que también la marcó. Así también, ya en Buenos Aires, el trabajo en secundarios con grupos grandes y las capacitaciones de historia en las islas y en “Luchemos por la vida” le significaron escenarios

distintos donde trabajar y a la vez formarse. La búsqueda de diversidad, y el conocimiento de lo propio de cada escuela constituyen un hilo rojo a lo largo de su relato. El dispositivo aparece en su recorrido y va adquiriendo importancia como tema a investigar en su maestría, enraizado en su familia y en la universidad:

*“Sí, creo que fue una marca para mí... también el hecho de venir de una familia muy intelectual en ese sentido de cuestionar, de repensar también colabora... pero... eh... bueno, quizás es mi deseo de que realmente el dispositivo (de la Universidad) colabore, porque mi tema, mi preocupación es en el Campo de la Práctica... Mi tema es si realmente los dispositivos colaboran con la reflexión y en la transformación de las prácticas. Entonces, quizás sea una expresión de deseo, pero yo reconozco que en mi formación ha sido importante. A mí me dejó muchas... muchas... no sé... Yo hace 15 años ingresé y yo sigo planificando y anotándome, después cuando termina la clase me marco siempre con otro color... para poder ver... si ese texto no anduvo como yo esperaba, si la clase se fue para un lugar que yo no era el que estaba buscando, si vi que no se entendió un concepto que fui a trabajar... eh... algo anoto siempre, no sé a mí me lo enseñó esa práctica ¿no? De poder volver, por más que haga bitácoras que tengamos que hacer en la residencia, este ejercicio de pensar lo que pasó a mí me quedó, de pensar para después el año que viene volver sobre ese registro y ver qué puedo hacer.”*

Así M, al recordar, se reencuentra con sus aprendizajes que hoy constituyen prácticas profesionales que realiza. Se cruzan tiempos distintos y se entrelazan vivencias de su vida familiar con aprendizajes más recientes de la universidad y con prácticas profesionales actuales. De allí surge el tema a

investigar en su tesis. Su sí mismo se construye, toma forma durante la formación, en experiencias diversas.

*“M: Sí y eso lo registro en los alumnos porque (se ríe) bueno eh... cuando recusan por distintas situaciones y me dicen: ‘usted no daba este texto, ya sabemos que con usted no...’ Bueno, hay una estructura por supuesto, pero siempre voy a estar volviendo... Sí, quizás porque estoy en etapa de búsqueda todavía y no termino de encontrar, ehh, si bien...”*

Volver sin repetir, buscando algo nuevo y distinto en lo ya conocido. Camino abierto a nuevos encuentros. Su subjetividad se comunica al narrar, a la vez que se construye al historizar.

*“En realidad para mí una de las cosas más fuertes fue el tema de los dispositivos quizás que se trabajaron... a ver, lo puedo ver ahora... pero esa capacidad de análisis sobre lo que uno va haciendo en el dispositivo que tenían en la Residencia del Campo de la Práctica en Rosario [...] Me encantó la idea de que los dispositivos de formación están inacabados... (se refiere a una bibliografía dada en el dispositivo en curso) de pensarse inacabados y a mí me encantó ese concepto porque me sentí, me sentí bien. Yo vengo cambiando los dispositivos, los formatos desde hace 5 años más o menos... y... quizás en algunas cosas vamos encontrando algunas pequeñas respuestas, pero, bueno, ahora, de hecho, la tesis de maestría es sobre eso, o sea evidentemente... [...] Pero me apasiona, así que bueno, espero poder dedicarme...”*

Su historia la lleva a la actualidad en un entrelazamiento entre su familia intelectual, docente, su profesión, los dispositivos de enseñanza en las prácticas, su tema de tesis centrado en los dispositivos justamente y el propio

dispositivo que está cursando. Más que referirse a hechos ocurridos, ella toma los rasgos de su vida profesional y los vincula a su trayecto vivido. La historia de formación se empalma con su vida, es parte de su vida y los hechos dejan marcas que se actualizan. El interés por los dispositivos reaparece en la actualidad en la elección de su tema de tesis. Así dice: “también la vida se fue dando así” otorgando un sentido vital a su historia.

Su formación se fue dando por y en su vida y su vida se fue dando por ciertos caminos que incluyen su formación. Formación a ser pensada desde la vida, repensándola. Allí aparece su sentido. Su interés por la diversidad de escuelas y contextos la apasiona y atrapa, el ver cómo la escuela resignifica y “negocia” en cada realidad, haciendo traducciones propias. Nuevamente lo común y lo distinto y por otro lado lo singular que es necesario conocer para la tarea de acompañar docentes. Nueva significación que “depende del contexto, depende de los sujetos que están, como que lo resignifican y decís, pero esto era lo mismo que en Santa Lucía se traducía de una forma y acá de otra y en Victoria de otra... y eso a mí me apasiona”. Y así descubre cómo lo anterior está presente, se traduce de formas distintas.

Y así vuelve al momento actual en el que está haciendo un dispositivo -del cual esta entrevista sobre la historia de formación forma parte-, sobre la reflexión en las prácticas docentes “un hermoso espacio para poder repensarme...” Y dice: “para poder acompañar (a los residentes) hay que poder leer el lugar desde donde está ese docente, acá recupero la biografía ¿no? Con mis propios padres o sea el haber escuchado la cocina de lo que pasaba en la escuela”.

Idas y vueltas en el recuerdo construyen una historia desde múltiples cauces que van creando algo nuevo y distinto sin repetir, sino resignificando, creando una nueva historia. ¿Qué encontramos en la interpretación de esta historia?: la singularidad de lo narrado, la construcción de una subjetividad que busca lo diverso, que no se conforma con lo vivido, sino que se interesa

en analizarlo, la curiosidad por conocerse a sí misma y comprender sus prácticas, un sentido de continuidad en la experiencia vivida que conserva una dimensión temporal pero no hace de ella un eje narrativo, marcas de su familia y de los lugares en los que trabajó. En fin, la referencia a un trayecto que la va llevando de rasgo en rasgo, de institución en institución, en un nomadismo pedagógico que recrea esos rasgos en situaciones distintas. Es una historia abierta a las asociaciones que van surgiendo y que en uno y otro momento subraya rasgos idiosincrásicos, propios de M a lo largo de su vida, que permiten a quien interpreta la historia, captar el sentido de duración en los trazos que perduran en el tiempo.

En el análisis del relato podemos, al modo que pusimos en práctica en el primer caso tomado, recurrir a la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 2005), buscando las dimensiones diversas que el material presenta y que encontramos en él, recurriendo a la referencias teóricas que ellas plantean, poniendo distintas nociones y lenguajes disciplinares y teóricos en juego, respetando sus peculiaridades, sus formas de abordaje propias, las miradas y puntos de vista distintos que el material suscita, y los significados que aportan para vincularlos, buscando sentidos nuevos en la complejidad que la historia plantea. Evitando reduccionismos y simplificaciones como la cronología, o como buscar en el relato lo que es fundante del resto, creando falsas relaciones causales. O podemos interpretar el material tratando de crear nuevos sentidos a partir de lo narrado y del modo de narrarlo. Interpretar es justamente configurar nuevos sentidos (Najmanovich, 2020).

Se trata de buscar y encontrar lo vivo al historizar, lo que está vivo en tanto hay un sujeto capaz de narrar, de pensar en sus movimientos y dinámica, de interpretar la historia en el descubrimiento creativo de nuevos sentidos. Historizar como práctica del pensar.

### **Referencias bibliográficas**

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y fonación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Facultad de Filosofía y Letras - Novedades Educativas.

Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.

de Gaulejac, V. (2013) *Neurosis de clase, Trayectoria social y conflictos de identidad. Por una sociología clínica*. Del Nuevo Extremo.

Deleuze G y Guattari F. (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

Najmanovich, D. (2020) *Spinoza. Filosofía de la potencia, el afecto y el pensar*. Grupos anuales de pensamiento.

Souto, M. (2017) *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.

### **Agradecimientos**

Deseo agradecer a algunos colegas que con su lectura me han permitido ver más en lo que yo misma había escrito: Diana Mazza, Denise Najmanovich, Coca Trillini.



# La relación pedagógica en las prácticas de formación

The pedagogical relation in the education practices

A relação pedagógica nas práticas de formação

**Elda Monetti<sup>1</sup>**

## Resumen

La formación en la profesión es una de las prácticas propias de la función de docencia universitaria. Definimos esta formación como una práctica que se realiza en un espacio y tiempo reconocido socialmente por las transformaciones que produce en procura de la constitución de un profesional. Este proyecto compartido hace posible el singular entramado del conjunto de las formas de decir (discursos), de actuar (actividades, trabajo) y de relacionarse (de poder, de inclusión o exclusión, de vínculos) que lo identifica como tal. En ellas docentes y estudiantes establecen relaciones pedagógicas, es decir, interacciones que se caracterizan por estar mediadas por los saberes profesionales a aprender.

En este trabajo se busca, en primer lugar, caracterizar la relación pedagógica, a partir de la presentación de tres formas recurrentes que hemos conceptualizado en nuestras investigaciones y trabajo de asesoramiento, a saber: relaciones de imposición-resistencia, de profesionalización y de acompañamiento. En segundo

---

<sup>1</sup> [marga@criba.edu.ar](mailto:marga@criba.edu.ar). Universidad Nacional del Sur. Argentina.

lugar, desde una mirada comprensiva, se pretende delinear algunos aspectos que habilitan la reflexión sobre la relación pedagógica en la formación universitaria. Así, los sentidos otorgados a la formación para la profesión, la autoridad y la posibilidad de autorizar al otro, junto con la construcción con el otro son los rasgos que insistentemente emergen de los casos presentados.

**Palabras clave:** relación pedagógica, formación, profesión, práctica, universidad

### **Abstract**

Professional education is one of the proper practices of the university teaching function. We define this education as a practice that is carried out in a space and time socially recognized by the transformations it produces in search of the constitution of a professional. This shared project makes possible the particular relationships ensemble of all the sayings(speeches), doings(activities and work) and relations (of power, of inclusion or exclusion, of connections) that identify as such. In this practices, teachers and students establish pedagogical relationships, meaning, interactions that are characterized by being mediated by professional knowledge that needs to be learned.

In this work we seek, first of all, to characterize the pedagogical relationship, starting from the presentation of three recurring forms that we have conceptualized in our research and advisory work, namely: relationships of imposition – resistance, professionalization and accompaniment. Secondly, from a comprehensive point of view, we intend to outline some aspects that enable us to reflect on the pedagogical relationship in the university education. Thus, the senses granted to the education for the profession, the authority and the possibility of authorizing the other, together with the construction with the other are the features that insistently emerge from the presented cases.

**Key words:** pedagogical relation, teacher education, profession, practice, university

### **Resumo**

A formação na profissão é uma das práticas próprias da função da docência universitária. Definimos esta formação como uma prática que se realiza em um espaço e tempo socialmente reconhecido pelas transformações que produz para

a constituição de um profissional. É este projeto compartilhado que possibilita a singular estrutura do conjunto das formas de dizer (discursos), de atuar (atividades, trabalho), e das relações (de poder, de inclusão ou exclusão, de vínculos) que a identificam como tais. Nelas, docentes e estudantes, estabelecem relações pedagógicas, ou seja, interações que se caracterizam por estarem mediadas pelos saberes profissionais a serem aprendidos.

Neste trabalho procuramos, em primeiro lugar, caracterizar a relação pedagógica, a partir da apresentação de três formas recorrentes que conceituamos em nossas investigações e trabalhos de assessoramento, como: relações de imposição-resistência, de profissionalização e de acompanhamento. Em segundo lugar, desde um olhar compreensivo, pretende-se delinear alguns aspectos que possibilitem a reflexão sobre a relação pedagógica na formação universitária. Assim, os sentidos atribuídos à formação para a profissão, a autoridade e a possibilidade de autorizar o outro, juntamente com a construção com o outro, são os traços que insistentemente emergem dos casos apresentados.

**Palavras-chave:** relação pedagógica, profissão, formação, prática, universidade.

*... cada relación formativa es finita,  
las transformaciones son infinitas,  
son inacabables.*

La universidad, como institución educativa, es uno de los espacios y tiempos en los que la formación para la profesión se realiza.

En nuestras investigaciones, encuadramos la formación desde lo que se denomina el “giro de la práctica” (Schatzki, 2001; Reckwitz, 2002; Kemmis, 2010; Monetti, 2018). Así, definimos la práctica como un entramado de materialidades, sentido y conocimiento práctico que docentes y estudiantes, en interacción, despliegan en un tiempo y espacio compartido.

Una de las formas de la interacción es la relación pedagógica, es decir, aquella que establecen docentes y estudiantes y estudiantes entre sí en las

prácticas de formación universitaria, mediadas por los saberes a enseñar y aprender.

Este trabajo tiene como objetivos caracterizar la relación pedagógica en los espacios de formación universitarios, así como proponer algunos aspectos que habiliten la reflexión acerca de su incidencia en la formación universitaria.

### **Aproximaciones teóricas que enmarcan**

*Acompáñame a estar solo.*

*Arjona. Canción popular*

La enseñanza constituye uno de los núcleos alrededor del cual se desarrolla la vida académica universitaria. Se orienta a la formación del sujeto en una profesión. Desde esta perspectiva, en el presente trabajo consideramos que los espacios de enseñanza universitaria constituyen espacios de formación y, como tales, los definimos como una práctica.

La práctica es una actividad humana cooperativa, reconocida socialmente (Barbier, 1996) y productora de transformaciones (Barbier, 1999). Está compuesta por modos de hacer, decir y relacionarse (Wenger, 2001; Barbier, 1999; Kemmis, 2010) que se “mantienen unidos” en un proyecto distintivo” (Kemmis *et al.*, 2014, p. 31). Al presentar la práctica como un compuesto que conforma un proyecto distintivo, Kemmis *et al.* (2014) acuñan la idea de arquitectura de la práctica, conformada por los discursos, los entramados económico-materiales y socio-políticos que permiten identificar aquello que hace a una práctica diferente de otras, así como otorgarle sentido y significado.

La relación pedagógica conforma el entramado de materialidades, sentido y conocimiento práctico que se despliega en el tiempo y espacio de la formación. Es una relación entre sujetos, que se establece en función de un

conjunto de saberes científicos, tecnológicos o artísticos altamente especializados orientados hacia la formación de una profesión (Lucarelli, 1998; Monetti, 2015) y que la universidad considera relevantes para que los estudiantes aprendan. Los sujetos que participan lo hacen desde dos roles diferenciados institucionalmente: docente y estudiante, y la relación se establece entre unos y otros o entre estudiantes entre sí. Al relacionarse lo hacen desde formas de presentación corporales, maneras de ver, de hacer y de decir propias de esta práctica. Sin embargo, aun cuando estamos en presencia de interacciones prefiguradas, estas no están fijadas de una vez y para siempre, sino que en su misma dinámica es posible su reconfiguración. Es decir, que las formas de ver y decir que la caracterizan son transformadas en su propia realización, lo cual produce cambios, nuevas creaciones y transformaciones identitarias, sociales y materiales, entre otras.

Desde una perspectiva psicoanalítica, la relación pedagógica es un vínculo que establece el sujeto. Como tal es una situación inconsciente que liga a dos o más sujetos, “los determina en base a una relación de presencia” (Berenstein, 2008, p. 29). En ella se juegan los deseos de formar, aprender y enseñar (Filloux, 2001). Los mecanismos psíquicos de su funcionamiento son diversos, entre los cuales se encuentran la identificación, la proyección y la transferencia. La diferencia fundamental entre una relación pedagógica y una relación terapéutica está dada porque en la primera el docente está obligado a exhibir su propia relación con el saber, de ponerla en escena delante de los otros (Blanchard Laville, 1996).

Desde una perspectiva psico social, está atravesada por las relaciones de poder que el entramado socio-político de la práctica enmarca, reforzado por los discursos y las condiciones económico-materiales en que se realiza (Kemmis *et al.*, 2014). Así se espera que se establezca una relación asimétrica, en la cual el docente ejerce su poder sobre los estudiantes sustentado en el saber experto. Mientras que en las relaciones entre

estudiantes se advierten simetrías, que por momentos se convierten en relaciones asimétricas cuando se tiene en cuenta el dominio de capacidades, habilidades y saberes a aprender.

Asimismo, docentes y estudiantes participan en la formación, desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen consigo al espacio de la formación.

Finalmente, es en la relación pedagógica donde se producen las transformaciones identitarias de los sujetos que en ella participan. Las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales se moldean en ella; es, por ende, un espacio de construcción de identidad.

### **Las relaciones pedagógicas en la universidad**

Como producto de nuestras investigaciones y del trabajo como asesora pedagógica universitaria, es posible puntualizar algunos aspectos presentes en las relaciones pedagógicas, aun cuando en su intersección producen relaciones siempre singulares entre los sujetos participantes. Estos son la forma en que desempeñan el rol asumido, el lugar que otorgan docente y estudiantes a los saberes de la formación y la valoración que se le asigna a la relación.

El entrecruzamiento de estos aspectos da lugar a la emergencia de algunas de las formas recurrentes en que la relación pedagógica se revela en la relación docente-estudiantes, los cuales se despliegan a continuación.

#### *La relación pedagógica de imposición-resistencia*

Esta relación pedagógica forma parte de una práctica de formación que se caracteriza por la transmisión textual de saberes del docente a los estudiantes. La idea de transmisión está presente, en primer lugar, en el uso

que se hace de los objetos didácticos en la clase: la tarima con su escritorio donde se sienta el docente, el libro que lee al grupo de estudiantes, el ordenamiento en el espacio de los alumnos, sentados uno detrás del otro, mirando sus cuadernos mientras copian. En segundo lugar, en las características de la tarea y las actividades propuestas y realizadas en las clases. La primera (Doyle, 1983), es de memorización e incluye el aprendizaje por recepción, con una fuerte relevancia dada a la repetición de la información en las instancias de evaluación. Los estudiantes realizan operaciones cognitivas que incluyen principalmente la escucha, la copia y la repetición y, aunque no es central, aparece también la comprensión.

El rasgo común de todas las actividades es que son propuestas por el docente, aceptadas por los alumnos desde lo manifiesto, giran en torno a la exposición y explicación del contenido presentado desde la mirada del docente. Involucran una fuerte intervención del docente, escasa participación del alumno, una organización del trabajo y una disposición del ambiente de la clase que apunta a que el docente y los alumnos puedan cumplir con lo pautado, que es lo que el docente impone.

La dinámica con que se estructura la tarea, sus metas y los procesos de aprendizaje que desencadena hacen que el contenido se presente con una pretensión de verdad incuestionable, “con un status en sí mismo y no como significativo con referente” (Edwards, 1997, p. 150). Esto, unido a un fuerte control de la comunicación por parte del docente y a una sumisión a su palabra por parte del alumno, provoca una relación de enajenación con el conocimiento.

El texto, como realización escrita, se presenta como el recurso central alrededor del cual gira la tarea: texto original del docente, texto que reproducen los alumnos en sus apuntes, texto que se busca comprender y reproducir para las instancias de evaluación.

Es en esta práctica que la relación pedagógica de imposición-resistencia se define como aquella en que el docente instala una propuesta de formación, frente a la cual el estudiante responde combinando simultáneamente la aceptación formal y la resistencia a la misma creando diversas formas de rechazo.

El poder del docente se sustenta en dos fuentes: formal, legitimada por la organización, y coercitiva, en tanto implica ejercer una fuerza sobre el otro, un control sobre lo que los alumnos hacen y dicen en las clases y en las instancias de evaluación.

Desde una perspectiva psíquica, la imposición implica un juego y una articulación particular de los deseos de saber, de aprender y de instruir del docente y los alumnos (Filloux, 2001). En los estudiantes, la imposición está asociada a un sentido de carga, de esfuerzo y de imposibilidad de modificar la situación.

El saber y las condiciones para aprenderlo que se le ofrecen al estudiante son valorados negativamente y aceptados como sometimiento necesario, no por el valor o significado de aprenderlos en sí mismos, sino como salida de compromiso en el aquí y ahora para aprobar la materia. Se genera una situación de conflicto que provoca temor y se la vive como algo doloroso. Situación que se intenta superar racionalizándola y así postergando la satisfacción del deseo de saber para realizarlo en otro tiempo y lugar. La temporalidad se vive como un presente obligado, no deseado y la espera de un futuro mejor, donde el pasado no se quiere volver a repetir.

El deseo de saber acerca de los contenidos de la materia que los alumnos consideran valiosos y el deseo de aprender desde el intercambio de opiniones y el debate se ven frustrados en esta relación pedagógica.

El docente, como un otro significativo que establece un vínculo con los alumnos, impone las características de los saberes de la formación, marca



muy fuertemente la apropiación del conocimiento por parte del alumno, desde la reificación del mismo, como inmodificable. Su cuestionamiento queda excluido en el espacio de la clase. Impone su deseo a los otros en esta dinámica.

Desde una perspectiva discursiva, la imposición de la palabra del docente sobre la del alumno se manifiesta en los rasgos que presentan los géneros discursivos que se utilizan en las clases –la conferencia y el diálogo–; los recursos lingüísticos utilizados, las formas de solicitar y dar información, de controlar las interacciones y la imagen (*ethos*) que construyen en el discurso acerca de sí mismo y del lugar que dan al alumno y al saber. La palabra del alumno está presente para requerir información, buscar la comprensión de los temas tal como son presentados por el docente, formular apreciaciones dentro de las esperadas por él. Estas son formas de intervención que llevan al alumno a sentir que no es escuchado, que no tiene libertad para expresarse y disentir.

La dinámica de imposición-aceptación-resistencia revela la presencia de un conflicto que caracteriza la relación pedagógica y posibilita pensar en la existencia de un pacto de negación<sup>2</sup> entre el docente y los alumnos. Es decir, un pacto implícito que posibilita que el docente realice su tarea y los alumnos se presten a las reglas de juego que él impone para aprobar y continuar la carrera. Es una forma de alianza inconsciente que les permite sostener el vínculo y dar continuidad a la institución que ambos grupos valoran y a los que desean pertenecer.

En esta relación desde la mirada del estudiante es posible hablar de una “formación rechazada” (Monetti, 2015, p. 40). Predomina el deseo y la valoración positiva que el alumno tiene acerca de los saberes de la formación

---

<sup>2</sup> Siguiendo a Käes *et al.* (1998) el pacto de negación es un acuerdo inconsciente que se establece en todo vínculo donde algo es negado y reprimido por los sujetos para permitir la continuidad del vínculo en beneficio de las partes.

que se ponen en juego. Por otro lado, está presente el interés por cursar la materia y aprobarla para recibirse. Los estudiantes esperan que las situaciones de formación posibiliten la comprensión y el disfrute de la relación con el saber. Sin embargo, la imposición de la transmisión textual, como modo de formación, provoca su rechazo. Aparece un conflicto entre el deseo de formarse y ser formado y el peligro de ser deformado, al que Kæes (1968, citado en Mastache, 1999) se refiere como propio de los procesos de formación. El estudiante desea aprender, formarse, pero no de la manera que las docentes le ofrecen. Ello genera un cuestionamiento de las condiciones y resultados de las situaciones de formación y un rechazo de la ofrecida, al mismo tiempo que se piensa en otra posibilidad de ejercer la profesión.

Desde la mirada del docente, el estudiante es un sujeto apático sin interés sobre las temáticas que se proponen.

### *La relación pedagógica profesionalizante*

En estos casos, la práctica de la formación está centrada en la inmersión del estudiante en situaciones de carácter artificial muy cercanas a las del mundo del trabajo, pero de orden ficticio en tanto preparadas para el aprendizaje de las capacidades necesarias para su desempeño. Son experiencias que remedan el trabajo del profesional, combinando las lógicas de los mundos de la formación y de la profesionalización, entendida esta última como la realización de competencias al emprender el sujeto una acción situada en el mundo laboral (Barbier, 1999).

La práctica profesional es el contenido de la formación, esta incluye un conjunto de conocimientos, de capacidades, de técnicas, un léxico, formas de pensar, de sentir y de abordar la realidad desde un posicionamiento ético. Se la define como una práctica incierta, situada, en la cual el futuro abogado,

ingeniero o licenciado es un profesional reflexivo (Schön, 1992), más que un técnico que concibe la teoría como la fuente de solución de las situaciones problemáticas. Cobra importancia la definición del problema, en la cual se contemplan intereses diversos. Tanto los objetos como la disposición material de las clases, que se entraman en esta práctica de formación, remedan las situaciones laborales con que se van a encontrar los estudiantes, ya sea en el campo, en el laboratorio o en reuniones de grupos de trabajo para la toma de decisiones. Los cuerpos de los participantes van ocupando diversos espacios que requieren diferentes posicionamientos, los cuales se entraman con los conocimientos, acciones y relaciones que caracterizan esta práctica.

Aun cuando la transmisión de los saberes está presente, hay un deslizamiento de lo que hace y sabe el docente, a un aprendizaje por parte del estudiante del saber-hacer como futuro profesional. El énfasis está puesto sobre los sujetos aprendices y la posibilidad de construir nuevas capacidades focalizadas en el análisis de la situación, la formulación de problemas, su interpretación y la toma de decisiones fundadas.

La relación pedagógica que se instaura está sustentada en el reconocimiento del estudiante como un sujeto válido de interlocución, con poder para opinar y disentir, capaz de resignificar los saberes, de crear sentidos y contrasentidos de la misma manera que lo haría en el ámbito laboral.

Las formas en que se organizan las clases, las estrategias didácticas, la búsqueda de participación del estudiante, el trato que recibe por parte del docente, dan cuenta del reconocimiento del lugar que ocupa el estudiante como un cuasi o próximo profesional; así la relación que se establece es similar a la de profesionales en el ámbito laboral.

Los estudiantes reconocen y valoran el lugar que asumen por la posibilidad de interactuar, participar, ser escuchados y de actuar en forma similar a

como lo haría un profesional. Se sienten reconocidos como sujetos capaces de cometer errores, de recibir retroalimentación y volver a probar sin tener que enfrentarse a una mirada evaluativa.

El estudiante es otro sujeto que tiene voz sobre un contenido que aparece en el lugar de un tercero en la relación didáctica, objeto de resignificaciones por parte del docente y de los estudiantes (Monetti, 2015).

La inmersión en las situaciones laborales se convierte en una experiencia de la profesión que produce transformaciones identitarias en el sujeto, acompañadas por componentes afectivos de goce y disfrute. Así, el estudiante construye una imagen de sí mismo como alguien que puede realizar actividades propias del mundo profesional.

Desde el docente, se espera que el alumno tenga curiosidad, realice preguntas, cuestione al docente y al saber. Sin embargo, el estudiante real no siempre desempeña este rol esperado. Su interés, en muchos casos, se ubica en la acreditación de saberes para obtener su título. Esto indica que el lugar asignado al alumno no necesariamente es el que él desea ocupar. El aprendizaje que propone el docente se inscribe en un tiempo cronológico, que no es el experimentado por todos los estudiantes. La propuesta de aprender a pensar, de construir el conocimiento con la guía del docente es vivido de forma diferente. En esta situación, influye también la especificidad de la formación ofrecida y las expectativas laborales de los estudiantes.

En esta relación, el docente se sitúa en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de un sujeto que sabe –y que debe saberlo todo– en un sujeto que también aprende.

Si enfocamos al docente desde sus afiliaciones a otras prácticas, este aparece como un sujeto comprometido con una práctica profesional situada socialmente, con recorridos en su trayectoria académica que transitan la frontera del conocimiento de su propia profesión, es decir, se ubican en una

perspectiva compleja que va más allá de los cánones establecidos en su propia disciplina. Su trayectoria está signada por la apertura a otras miradas y posicionamientos que tensionan las posturas academicistas establecidas. Son el resultado no solamente de su formación como académico en la universidad, sino que dan cuenta de aspectos personales y sociales que las exceden y acompañan. Se caracterizan por la escucha, el reconocimiento del otro como sujeto de saberes legítimos, la valorización de la experiencia, el situarse en la finitud, su deseo de saber como sujeto formador, la capacidad de distanciarse y extrañarse de sí mismo, entre otros (Monetti & Ruiz Barbot, en prensa).

En síntesis, la relación pedagógica descrita refiere a una relación con otro (Berenstein, 2004), más que una relación de objeto, en la que el estudiante no es un sujeto genérico, sino que se lo identifica en su singularidad como un “otro” de quien se espera que se interese por aprender los saberes ofrecidos. El docente se posiciona como proveedor de situaciones laborales simuladas y guía de una forma de aprender que atribuye al estudiante. Es por ello que lo habilita a participar, a opinar favoreciendo de este modo una relación con el saber que privilegia la curiosidad y el cuestionamiento. Sin embargo, no todos los estudiantes aceptan ese lugar en la relación, lo que se refleja en formas de actuar no esperadas como la apatía y la falta de interés.

### *La relación pedagógica de acompañamiento*

Si enfocamos la formación en los primeros años de una carrera universitaria, en general, es posible encontrar prácticas de formación que se caracterizan por la transmisión de saberes básicos junto con aquellos necesarios para la construcción del oficio de estudiante universitario.

Los primeros se consideran útiles y necesarios para presentar, nombrar y explicar en forma sencilla conceptos, procesos y principios que serán

retomados en otras materias a lo largo del cursado de la carrera. Incluyen procedimientos, actitudes y valores considerados introductorios o elementales. Se los puede pensar como organizadores de los futuros aprendizajes para el desempeño profesional. Su apropiación da cuenta del comienzo de la formación como tal.

La formación en el oficio de estudiante refiere a las características singulares de un proceso de transformaciones identitarias que se inicia y comienza a consolidarse en este momento y que revierte sobre el sí mismo del sujeto conformando su identidad estudiantil. El inicio en la formación como estudiante universitario aparece como algo necesario e imprescindible para que el estudiante continúe sus estudios. Comienzan la afiliación (Coulon, 1993) a la universidad, es decir, el proceso por el cual aprenden las reglas implícitas y explícitas, las rutinas para habitar la institución universitaria. Está asociada a las características del alumnado de la universidad ya que, en general, acaba de terminar la escuela secundaria y en muchos casos se debe trasladar a la ciudad desde su lugar de origen para cursar los estudios. Su formación se califica como heterogénea por las diferencias con respecto a los conocimientos, a la posibilidad de comprender contenidos con un alto grado de abstracción, a las formas de estudiar y a las representaciones acerca de la universidad y la carrera elegida, entre otras. La experiencia escolar y personal que traen es insuficiente para poder permanecer en la universidad.

La formación se realiza en clases que se desarrollan desde la lógica educativa-disciplinar (Monetti, 2015), es decir, responden a una ordenación temporal que sigue la secuenciación dada a los contenidos en el programa de la materia, desde una lógica que se podría denominar deductivista, con eje en los procesos educativos: se presentan y explican los conceptos, principios o teorías en la clase teórica primero y en un momento posterior se los retoma en la clase práctica o de laboratorio. Este desarrollo está acompañado con el diálogo y la explicación de aspectos que no están en el programa de la

materia, sino que refieren a las formas de habitar la universidad. Algunos de los interrogantes que se trabajan son cómo estudiar, dónde hacerlo, qué tiene que hacer un estudiante, cómo está organizada la universidad.

En estas prácticas de formación, el acompañamiento es el rasgo que caracteriza a la relación pedagógica que se instaura. La intencionalidad del acompañamiento supone una teoría del sujeto y de las relaciones que cada uno mantiene con los otros. En términos de una alteridad, un encuentro con un “otro” con deseos y voluntad propia que se opone a los propios deseos e intenciones. El otro se impone como “límite” (Ardoino, 2000). En esa reciprocidad y en esos límites, se despliegan distintas modalidades de acompañamiento: más modelizantes, autoritarias cercanas al mimetismo y a la reproducción, y otras, más respetuosas de la alteridad.

En este sentido, implica por parte del docente el poder ver, comprender, sentir las realidades en que habitan los estudiantes como ingresantes a la universidad en su singularidad. Da lugar a la re-interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego. Es en esta relación intersubjetiva que se dan procesos de transferencia y de implicación que habilitan al estudiante a comprender y desenvolverse como estudiante universitario, así como comenzar a comprender las prácticas profesionales en que se desempeñará cuando egrese. El docente busca que el alumno “se ponga en condiciones para ejercer prácticas” (Ferry, 1997, p. 54) estudiantiles que lo habiliten a constituirse como estudiante universitario.

Se establece una relación intersubjetiva de aceptación y respeto hacia los estudiantes, quienes valoran y sostienen la relación. El docente opera como guía y ayuda. Ubica al estudiante en un rol participativo y activo. Opera como andamiaje de los aprendizajes, aunque no siempre los tiempos y modalidades del mismo coinciden con sus expectativas. Pone en acto la escucha y el acompañamiento como un adulto que comprende la situación

de iniciación en la vida universitaria por la que atraviesa el estudiante, ubicándolo en un rol protagónico. Para ello reconoce que debe “tener paciencia”, “ser flexible”, comprometerse en la relación, así como “explicar y explicar bien”, en el sentido de revisar los significados que construye el estudiante, a partir de la pregunta, para volver a explicar los conceptos utilizando “terminología no muy complicada”. Esta relación hace que el alumno los consulte y dialogue sobre temáticas que van más allá de lo estrictamente académico y, en muchos casos, lo ayude a confirmar o redefinir la elección de la carrera que hizo. Hay una percepción de las ansiedades vividas por los estudiantes y una búsqueda de acompañamiento en una relación continente (Bion, 1974; Blanchard Laville, 2009), que permite tanto la relación interpersonal como la relación con los conocimientos básicos de la materia.

El estudiante se siente acompañado en una situación en que se ve a sí mismo como perdido, extrañado y desorientado. Para él, poder permanecer en la universidad significa aprender nuevas rutinas, responsabilizarse de asistir a las clases, resolver los cuestionarios, ser capaz de relacionarse con el grupo de pares en el laboratorio o en las clases, de hacer preguntas sobre las temáticas que se están tratando, realizar las experiencias en el laboratorio o en el campo, estudiar para los parciales. Acciones, objetivos, propuestas que implican, a su vez, organizar los tiempos de estudio, poder leer comprensivamente un libro, saber qué temas se tienen que estudiar y cuáles no. Es aprender una nueva forma de estar en la materia que cursa y en la universidad que le es ajena, extraña y que se vive como totalmente diferente a la escuela secundaria. Las transformaciones identitarias producidas en estas situaciones lo habilitan a reconocerse como estudiante universitario en el campo profesional elegido.

Al mismo tiempo, se establece una relación con el saber, caracterizada por el interés y la curiosidad por explicar, comprender e intervenir el mundo que lo



rodea tal como lo haría un profesional. Aprender es encontrarle sentido a aprender otras materias o temáticas, rompiendo con la fragmentación de los saberes propia del plan de estudio en torno a las disciplinas.

El camino que recorren en la construcción de los nuevos saberes desencadena procesos identitarios, que se viven como el sentirse capaz de estudiar, de resolver un problema, de ser libre para profundizar este saber, los cuales están asociados a sentimientos de aceptación y admiración hacia el docente.

La relación pedagógica se realiza en una práctica de formación que emerge como una oferta de iniciación en la vida universitaria y profesional y marca, a su vez, el inicio de una relación con los saberes de la profesión. El lazo afectivo que se construye junto con las formas de enseñanza que se realizan facilitan esta iniciación.

### **Relaciones pedagógicas en la formación: aportes para la reflexión**

Si pensamos la práctica de la formación como un espacio y tiempo reconocido socialmente por las transformaciones que produce, es decir, por la búsqueda de la formación de profesionales, es este proyecto compartido el que hace posible el singular entramado del conjunto de las formas de decir (discursos), de actuar (actividades y trabajo) y relaciones (de poder, de inclusión o exclusión y de vínculos) que denominamos práctica de formación. Este entramado no está exento de tensiones o contradicciones (Mahon *et al.*, 2017) ni es posible reducirlo a ninguno de sus componentes. En este sentido, las relaciones pedagógicas son producidas y productoras de este entramado; es decir, se trata de una relación recursiva donde la práctica da sentido a la relación y esta le otorga sentido a la práctica.

Desde esta mirada comprensiva, es posible delinear algunos aspectos que habilitan la reflexión sobre su incidencia en la formación universitaria.

### *Los sentidos otorgados a la formación para la profesión*

La relación pedagógica que se establece está en íntima relación con el sentido otorgado por estudiantes y docentes a la idea y al contenido esperado de la formación para la profesión. Se va construyendo en el interjuego de los deseos y las expectativas relacionadas con los saberes de la profesión que el estudiante busca satisfacer y el docente transmitir, las experiencias universitarias de ambos y el dispositivo de formación que se instaura.

Resultante de ello se producen o promueven procesos identitarios relacionados con la profesión, inclusive en la relación pedagógica de imposición-resistencia en la que estos procesos se dan por oposición a la propuesta de formación.

El estudiante se apropia de conocimientos, saberes, habilidades, valores, capacidades y destrezas cuando los considera legítimos para el campo profesional en que va a desarrollar su tarea.

El docente, por su parte, busca transmitir aquellos saberes que considera valiosos para el desempeño profesional mediados por su experiencia, deseos y expectativas.

Tanto la apropiación como la transmisión van acompañadas de sentimientos, de satisfacción y goce cuando las miradas de los sujetos son coincidentes y el dispositivo de formación produce los aprendizajes esperados. Tal el caso de los saberes reconocidos y valorados positivamente que se construyen en la relación pedagógica profesionalizante.

Sin embargo, las apreciaciones del docente y de los estudiantes no siempre coinciden, en principio, porque los sujetos pueden otorgar diferentes sentidos a la formación profesional y además es común que la gramática

escolar se imponga a la profesional. Esto sucede cuando el dispositivo de formación insta a maneras de actuar y relacionarse que solamente se consideran valiosas para obtener la acreditación de un título y se alejan de los saberes necesarios para desempeñar la profesión. Así se evidencia ante la ocurrencia de disociaciones y contradicciones entre la propuesta de formación y las expectativas de los estudiantes, como es el caso de la imposición-resistencia, donde el deseo de saber y formarse en la profesión elegida por parte del estudiante no encuentra cabida en la modalidad de formación establecida y simultáneamente el docente percibe que el estudiante no está interesado en su propuesta.

#### *La autoridad y el autorizar al otro*

En la práctica de la formación para la profesión, el docente actúa como mediador entre los saberes a aprender y el estudiante. En este sentido, en la relación pedagógica que se establece cobra un significado singular la noción de autoridad, en su doble significación: como relación entre sujetos y como autorización, es decir, como aquello que posibilita el actuar, pensar y sentir con otros.

La autoridad está ligada al vínculo que se genera entre los sujetos. Parte de la demostración de afecto y respeto por el otro, aspectos fundamentales para que ese otro, sea alumno o docente, registre que lo que se dice, lo que se decide o lo que se hace, surge desde el vínculo afectivo y no es una imposición arbitraria.

Se “asienta sobre una adhesión” (De Certeau, 1999, p. 32), pues se funda en la idea de confianza y creencia. Sentimientos que caracterizan la relación pedagógica, ya que el estudiante aprende cuando le asigna un valor de credibilidad a los saberes que se le ofrecen, acompañado por la confianza en el docente que los presenta.

La autoridad se construye a lo largo del tiempo y en relación con los demás. La escucha atenta, la posibilidad de ceder la palabra, la importancia de reconocer al otro en su singularidad, de estar atento a sus necesidades, así como el debate y el diálogo abierto, son acciones y actitudes que propician la construcción de la autoridad desde un espacio más democrático. Al mismo tiempo, genera un vínculo afectivo que favorece el respeto por el otro y posibilita la formación. En este sentido, se presenta la autoridad como aquella que define relaciones habilitantes, centradas en el respeto recíproco (Pierella, 2014).

La autoridad se reconoce en una relación social que se va gestando entre sujetos, donde una de las partes se encuentra por encima de la otra (Rosales, 2015), es decir, se encuentra atravesada por la idea de asimetría entre las posiciones de quienes se relacionan en este vínculo. Sin embargo, la autoridad no solamente se gesta de forma unidireccional y vertical, dejando en claro esa asimetría existente, sino que también se ve reflejada en un vínculo recíproco entre autorizantes y autorizados.

En la relación pedagógica, son los estudiantes autorizados quienes invisten al docente de la autoridad por la cual lo reconocen y respetan, cuando se presenta como aquel que señala los saberes válidos y necesarios para su formación. Así, en la relación pedagógica profesionalizante, los estudiantes valoran la propuesta de formación del docente, no solamente porque reconocen las habilidades, conocimientos y capacidades como necesarias para su futuro profesional, sino porque se presentan en una relación asimétrica, de obediencia a la que los estudiantes mismos otorgan validez por sentirse reconocidos y respetados. Es en esta relación asimétrica en la que se produce un reconocimiento mutuo: se reconoce la autoridad propia y la del otro, sintiéndose reconocidos y respetados por el docente.

La autoridad está asociada a la idea de reciprocidad y legitimación: se otorga autoridad cuando esa autoridad tiene algo valioso para ofrecer, si es una

autoridad que nada promete u ofrece, no parece ser digna de reconocimiento y obediencia (Monetti *et al.*, 2017). El docente se convierte en una figura deslegitimada, en la medida en que no se comprende el sentido de estar en ese espacio de formación, como en el caso de la relación pedagógica de imposición-resistencia.

La autoridad es legitimada a través de lo afectivo, así como por la posibilidad de descubrir y aprender cosas nuevas, “permite otra cosa, a la manera en que un poema o un film inaugura una percepción que no hubiese sido posible sin él” (De Certeau, 1996, p. 124).

### *La construcción con el otro*

La relación pedagógica, tal como venimos señalando, es una relación con otros en co-presencia. La construcción con el otro es uno de los aspectos que se centra en el cómo y qué se produce en esa relación.

Enfocar la relación desde esta mirada, consiste en considerar lo que un grupo de sujetos “ha de hacer desde el Dos” (Berenstein, 2008, p. 175). Significa, en primer lugar, que la relación no es una suma de actividades que resulta de las acciones que realizan los sujetos individualmente, sino que lo que en ella se actúa y produce deviene del encuentro singular. Es en este que se instituyen no solamente nuevas formas de ver y decir acerca de la formación, sino que devienen nuevos sujetos. La novedad está en lo que, para ese docente y esos estudiantes, en la práctica de formación de la que participan, hacen aparecer lo que antes no estaba. Así, en cualquiera de las relaciones pedagógicas descritas, la novedad se inscribe en lo que para esa relación relatan los participantes, recuperando conocimientos, habilidades, sentimientos que connotan esa relación en su singularidad. “Es poder hacer lugar a lo que hasta entonces no lo tenía” (Berenstein, 2008, p. 13). En las relaciones pedagógicas analizadas de una u otra manera aparece una

producción que no existía antes de establecer esa relación. Producción que puede ser considerada por docentes y estudiantes como valiosa o no, pero que adviene.

Algunos de los aspectos que parecieran facilitar esta construcción conjunta y que hemos encontrado en los casos analizados son: la confianza mutua, la escucha, el mutuo reconocimiento de establecer una relación entre sujetos diferentes, un encuadre compartido y la construcción de un espacio que habilita la duda, la pregunta y el análisis.

Al referirnos a la autoridad como rasgo de la relación, hicimos mención a la confianza del estudiante hacia el docente. En este apartado complejizamos esta noción al adjetivarla como mutua. En general, reconocemos que la confianza es un elemento central en la vida en sociedad, es clave para la constitución del Yo y de los vínculos interpersonales. Asimismo, tal como señalan diversos autores (Simmel, 1978; Giddens, 1993; Luhmann, 2005), es la que permite a los individuos vivir en sociedad; sin ella viviríamos en la incertidumbre de tener que revisar cada una de las acciones propias y ajenas para actuar.

La confianza mutua es el sentimiento que está presente en la relación pedagógica, que se sostiene en la relación y, por lo tanto, que docentes y estudiantes vivencian. Es decir, es aquello que se produce o no se produce y cuyo establecimiento escapa a la voluntad de los sujetos (Cornú, 2002). La confianza es una actitud hacia el futuro, hacia lo que la acción del otro producirá, la creencia en ello. Implica “no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornú, 1999, p. 19). Es el riesgo que toman docentes y estudiantes en una relación pedagógica de formación. El estudiante cree en lo que el docente propone; en este sentido, queda librado al poder del otro, mientras que el docente, como contraparte, confía en su posibilidad de formarse como profesional.

La escucha y el reconocimiento mutuo de las diferencias son dos aspectos que se entretajan con la confianza. Escuchar significa no solo oír sino estar atento a lo que dicen y lo que no dicen los sujetos y el contexto. Es enfocarse en lo verbal y lo no verbal, lo implícito, lo indirecto, lo suplementario, lo aplazado, lo dicho y lo no dicho. Estar atento a los mensajes de los otros y a nuestras respuestas explícitas e implícitas. En este sentido, a escuchar se aprende, es esta capacidad que el docente pone a disposición del estudiante y promueve en las situaciones de formación que le presenta.

El reconocimiento de las diferencias también es una capacidad que está presente en las relaciones pedagógicas descritas. Al igual que los aspectos anteriormente mencionados, se va construyendo en la relación y es en ella que los sujetos —docente y estudiantes— se la apropian y recrean. El reconocer las diferencias, por un lado, evoca un posicionamiento que tiene presente que el otro tiene formas de pensar, de sentir, de vivir con sus expectativas y deseos que le son propias. Por otro lado, es desde este reconocimiento que es posible construir nuevos saberes y construirse como profesionales insertos en la sociedad que habitamos.

Un encuadre compartido es otro de los aspectos que emerge del análisis de las relaciones pedagógicas. Aun cuando no garantiza ni asegura una relación pedagógica que facilite la formación, su construcción y puesta en acto aparece como una característica que se convierte en una condición de posibilidad. El encuadre es el conjunto de las principales características, tanto de forma como de fondo, que deberá tener el trabajo conjunto del docente y los estudiantes. Adopta la forma de un contrato que establece lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo posible en la práctica de formación. Este encuadre es compartido, dado que no solamente es conocido y aceptado por todos los sujetos, sino que implica un compromiso y un acuerdo sobre la manera de desarrollar la tarea.

Finalmente, la construcción de un espacio que habilita la duda, la pregunta y el análisis constituye otro de los aspectos de la relación pedagógica. Esta construcción se manifiesta cuando docente y estudiantes experimentan la confianza mutua para plantear sus dudas, reconocer los aciertos y las dificultades en la construcción de los saberes acerca de la profesión y de su inserción en el mundo laboral. La duda y la pregunta son las que posibilitan la creación de nuevas comprensiones acerca del devenir profesional. Junto con el análisis posibilitan a su vez la emergencia de nuevos sentidos. Estas habilidades tienen un efecto reforzador del reconocimiento del otro como diferente y de la necesidad de escucha mutua.

### **A modo de conclusión. Otra mirada Viejo y nuevo**

Las relaciones pedagógicas que se desarrollan en las prácticas de formación universitarias conforman y son conformadas en estas prácticas. Partimos de la definición de diferentes constructos teóricos como son la práctica, la formación para la profesión y la relación pedagógica en la universidad, con el objetivo de encuadrar el análisis que resulta en la conceptualización de algunas de las diversas formas que esta última adopta.

A fin de reflexionar sobre los aspectos que inciden en la formación del futuro profesional, destacamos algunos de los aspectos que insistentemente emergen de los casos presentados.

Así, las coincidencias y discrepancias en los sentidos otorgados a la formación para la profesión que docentes y estudiantes construyen, habilitan relaciones pedagógicas que facilitan o dificultan dicha formación.

Asimismo, la autoridad como vínculo que se construye en el tiempo resulta imprescindible para que los aprendizajes se produzcan. Autoridad ligada a la confianza, la creencia en el otro y a la legitimidad de los saberes puestos a disposición.



Finalmente, la relación pedagógica es productora de novedades, de aquello que en el encuentro singular adviene. En este sentido, es una construcción con el otro que se hace posible cuando se produce la confianza mutua, la escucha, el mutuo reconocimiento de establecer una relación entre sujetos diferentes, un encuadre compartido y la construcción de un espacio que habilita la duda, la pregunta y el análisis.

Aun cuando participamos de espacios de prácticas de formación en los que las relaciones pedagógicas se establecen, consideramos que el recorrido realizado nos posibilita dar nuevos sentidos a las formas de relacionarnos. Coincidimos con Jankelevitch (1989, citado en Bárcena, 2012, p. 118) en que “Darse cuenta es descubrir sin moverse del sitio la vieja novedad, vieja por su contenido material o gramática, pero completamente renovada por nuestra manera de percibirla”. La reflexión sobre esta nueva manera de percibir las relaciones que habitamos es un trabajo que necesita continuarse y sostenerse en el tiempo, ya que redundará en facilitar la formación en la profesión de los estudiantes y, por qué no, el disfrute de docentes y estudiantes en este proceso.

#### **Referencias bibliográficas**

- Ardoino (2000). Del “acompañamiento” como paradigma. En *Pratiques de formation analyses*. 35.(pp. 12-18). Université Paris VIII.
- Barbier, J. M. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En C. Blanchard Laville & D. Fablet (eds.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. (pp. 23-43). L'Harmattan.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno*. Miño y Dávila.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s): ajenidad, presencia, interferencia*. Paidós.
- Berenstein, I. (2008). *Del ser al hacer*. Paidós.
- Bion, W. (1974). *Atención e interpretación*. Paidós.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas

- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Casa abierta al tiempo.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld. (eds.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.
- Cornú, L. (2002) Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio(ed.), *Educación: rasgos filosóficos para la identidad* (pp. 43-83). Santillana.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I*. Artes de hacer. Universidad Iber. ITESO. CFEMyC.
- De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Ediciones Nueva Visión.
- Doyle, W. (1983). Trabajo Académico. En *Didáctica II*, Nº 2, Aportes Teóricos (pp. 5-25). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana* (pp.145-172). FCE.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Käes, R., Bleger, J., Enriquez, E., Formari, F., Fustier, P., Roussillon, R. y Vidal, J. P. (1998). *La institución y las instituciones*. Paidós.
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice". En K. Clive (ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. (pp.1-31). Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Lucarelli, E. (1998). Didáctica del nivel superior sus notas distintivas. En Lucarelli, E. *La didáctica del nivel Superior* (pp. 3-11). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Antropos.
- Mahon, K. M., Kemmis, S., Francisco, S. y Lloyd, A. (2017) Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. En K. Mahon, S. Francisco, y S. Kemmis (eds.). *Exploring Education and Professional Practice*. Springer.
- Mastache, A. (1999). Documentos de Trabajo Nº 2: Representaciones Acerca de la Formación. Literatura y Mito. UBA.
- Melich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila.
- Monetti, E. (2015). La didáctica de la cátedra universitaria. Novedades Educativas.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el "giro de la práctica". *Revista de Educación*, 0 (14.2), 197-215. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3048](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3048).

Monetti, E.; Adrian, C. y Alarcón, S. ( 7 de agosto 2017). *¿Es posible enseñar la autoridad?* . En S. Uicich (coord.) VII Jornadas de Investigación en Humanidades. Universidad Nacional del Sur.

Monetti, E. & Ruiz Barbot, M. (en prensa). La resignificación de la democratización del conocimiento en la educación superior. En E. Monetti y M. Ruiz Barbot (eds.). *Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad*. EDIUNS.

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory* 5, 243-263.

Rosales, G. A. (2015). "Hago caso porque me gusta tocar". Procesos de construcción de autoridad pedagógica en una experiencia artístico-educativa desarrollada con adolescentes de sectores populares. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación* 6 (1), 47-66.

Schatzki, T. (2001). Introduction: practice theory. En T. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. Von Savigny (eds). *The practice turn in Contemporary Theory*. (pp. 10 -23) Routledge.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Simmel, G. (1978). *The Philosophy of Money*. (T. Bottomore & D. Frisby, trans.). Routledge and Paul Kegan (original publicado en 1900).  
[http://www.eddiejackson.net/web\\_documents/Philosophy%20of%20Money.pdf](http://www.eddiejackson.net/web_documents/Philosophy%20of%20Money.pdf)

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós

# Sentidos de la formación en territorios de práctica

Senses of teacher education in practice territories

Sentidos da formação em territórios de prática

**María Graciela Di Franco<sup>1</sup>**

## Resumen

La formación de profesoras y profesores es el tema del cual nos ocupamos en nuestras tareas de docencia e investigación universitaria. En este artículo nos concentramos en la formación de profesoras y profesores universitarios para la escuela secundaria en el análisis del caso de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam (sede Santa Rosa). En particular nos centramos en la importancia de una epistemología de la práctica que disputa sentido en una matriz curricular que recupera y potencia a la práctica. En el primer apartado, nos concentramos en analizar los significados y sentidos teorizados por autoras/es de las pedagogías críticas para quienes la práctica educativa es entendida como una forma de poder. En un segundo apartado se justifica la metodología investigativa con la que se lleva adelante este estudio. En el tercer momento, analizamos el sentido de la práctica en las y los docentes que están a cargo de las asignaturas de la Carrera Profesorado en Geografía (UNLPam).

---

<sup>1</sup> [chdifranco@gmail.com](mailto:chdifranco@gmail.com). Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

**Palabras clave:** práctica, campo de las prácticas, profesorado universitario, configuración epistemológica

### **Abstract**

The education of teachers is the subject that we deal with in our teaching labour and university investigation. In this article we focus on the education of university teachers for secondary school within the analysis of the case of the Faculty of Human Sciences, UNLPam (Santa Rosa headquarters). In particular we focus on the importance of an epistemology of practice that disputes meaning in a curricular matrix that recovers and enhances the practice. In the first section we focus on analyzing the meanings and reasons theorized by authors of critical pedagogies for whom the educational practice is understood as a form of power. In a second section, we justify the research methodology in which this study is carried out. In the third moment, we analyze the reason behind the practice in the teachers who are in charge of the subjects of the Teaching Career in Geography (UNLPam).

**Keywords:** practice, field of practices, university professors, epistemological configuration

### **Resumo**

A formação de docentes é o tema central em nossas tarefas de ensino e investigação universitária. Neste artigo focalizamos a formação de professores universitários do ensino médio na análise do caso da Faculdade de Ciências Humanas da UNLPam (Sede Santa Rosa). Em particular, enfocamos a importância de uma epistemologia da prática que disputa o sentido em uma matriz curricular que recupera e potencializa a prática. Na primeira seção, nos concentramos em analisar os significados e sentidos teorizados por autores de pedagogias críticas para quem a prática educativa é entendida como uma forma de poder. Na segunda seção, justifica-se a metodologia investigativa com a qual este estudo é realizado. Em um terceiro momento, analisamos o sentido da prática para os professores responsáveis pelas disciplinas da Carreira Docente em Geografia (UNLPam).

**Palavras-chave:** prática, campo de prática, professores universitários, configuração epistemológica

## **Introducción y planteo del problema**

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam —formadora de docentes— ha realizado, en el año 2009, modificaciones de los planes de estudio. Entre ellas, se dispone la incorporación del Campo de las Prácticas para la formación de profesores. Este es un novedoso espacio que se suma a los ya históricos Campos de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación Docente. Las prácticas aquí prescriptas están “orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente” (Resolución Nº 228, 2009). Esta propuesta supone un cambio sustantivo respecto a la manera de entender la formación, pero también de entender el currículum que da forma al proyecto político y a la enseñanza que se genera en este nuevo trayecto de formación. Dicho en otras palabras, la formación de los estudiantes del profesorado parece requerir la modificación de un currículum cuya finalidad es el estudio de las diferentes disciplinas, para pensar un currículum que oferte posibilidades de activar las capacidades de actuación docente en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas que requieran saber disciplinar y pedagógico articulados y que generen conocimiento profesional del profesor construido a partir de las prácticas. Subyace una epistemología de la práctica que durante mucho tiempo estuvo ajena al examen crítico y esta nueva currícula se postula capaz de discutir esa concepción lineal, positivista. Desde el inicio de la formación se planifica la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical.

Las valoraciones, modificaciones y resignificaciones de este campo se producen en el trabajo continuo de docentes, estudiantes, especialistas.

Cada cuatrimestre de cada año planifican, evalúan y reflexionan acerca de las propuestas que se van implementando y las mejoras sobre las que podrían trabajarse. La investigación cualitativa que analizó la complejidad de la implementación permitió la escritura de la tesis *El Campo de las Prácticas Profesionales* en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa para acceder al doctorado en Humanidades y Artes, Mención Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. En este artículo, nos concentramos: a) en analizar los significados y sentidos teorizados por autoras/es de las pedagogías críticas para quienes la práctica educativa es entendida como una forma de poder; b) el sentido de la práctica en las y los docentes que están a cargo de las asignaturas de la Carrera Profesorado en Geografía.

### **Relación teoría y práctica. La práctica educativa**

Comenzamos este apartado preguntándonos acerca de la práctica entendida como una forma de poder, como diría Kemmis (1993), tanto para la continuidad social como para el cambio social, que sigue estando en manos de las/os profesores. En ese sentido, el valor de la práctica, su significado, es algo que se construye, activa el razonamiento práctico y crítico —ampliando los términos aristotélicos— y cuyo abordaje ofrece una base para una ciencia crítica de la educación (Kemmis, 1993).

Para llegar a entender la naturaleza de la práctica, es importante pensarla como algo social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente (Carr, 1996, p. 16). Así entendida, no es un hacer, una acción instrumental, el seguimiento de unos pasos; tiene significados que no pueden captarse desde la sola observación. Señala el autor que estos significados de la práctica se construyen en cuatro sentidos: primero, el significado e importancia de una práctica requiere

referir a las intenciones de los practicantes; reconocer que son prácticas socialmente construidas, es decir, son interpretadas en esa comunidad de sentido; construidas históricamente (en relación a biografías, tradiciones educativas y contextos) y políticamente, recuperando su carácter ideológico.

De esta relación de nuestras ideas y las prácticas nos preguntamos: ¿qué teorías?, ¿qué prácticas?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de práctica, de práctica educativa?

En el debate epistemológico y metodológico, teoría y práctica han tomado rumbos diversos; en una primera mitad del siglo pasado adhieren a una variedad de tradiciones disciplinarias y también variedad de métodos. A mediados de los sesenta, con la consolidación de las ciencias de la educación, se gestan espacios de tensión donde el interrogante que avanza es la relación entre teoría y práctica, es técnica, práctica, crítica. Estas perspectivas estructuraron el debate acerca de la naturaleza de la educación, estimulada por la obra de distintos autores cuestionando su sentido.

Joseph Schwab, en 1969, manifestó que el campo del currículum estaba moribundo. Lo consideraba así porque pudo observar que se había corrido a un planteamiento teórico, alejándose de su naturaleza práctica. Señalaba la huida del campo mismo; huida del campo hacia arriba; huida del campo hacia abajo y huida del campo hacia la barrera. Para recuperar ese campo, propone acercarse a la naturaleza práctica del mismo; distinción que requiere reconocer la existencia de acciones técnicas y prácticas. Las primeras, dirigidas por una trama de ideas teóricas preestablecidas, que constituye un modo de seguir reglas efectivas, lo que refiere al modo de hacer las cosas. Mientras que la acción práctica consiste en hacer la acción, la cual está guiada por ideas morales relacionadas con el bien común. Ofrece un argumento fundamental respecto a la deliberación práctica, dado que se caracteriza porque sus decisiones guían la acción posible (también para las



modalidades casi práctica y ecléctica) resolviendo cuestiones a las que se enfrentan diariamente las/os educadoras/es.

Coetáneos en esa época, pero de una tradición intelectual diferente, el filósofo de la ciencia social Habermas (1982) también recupera a Aristóteles, sus nociones sobre los modos de razonamiento para cuestionar la naturaleza y funciones de la ciencia social. Trabaja a partir de la teoría a de los intereses cognitivos. Según Aristóteles, diferentes formas de ciencia emplean distintos modos de razonamiento y sirven a diferentes clases de intereses mediante el conocimiento constitutivo. La ciencia empírico analítica, de medios-fines, guiada por un interés *técnico*; las ciencias hermenéuticas orientadas por el interés *práctico* encaminado a la interpretación y deliberación. El interés *emancipador* lo argumenta a partir de la reconstrucción de la noción de teoría (siguiendo la tradición de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt) e incluyendo las prácticas de los científicos sociales que trabajan orientados por la racionalidad, la justicia y la libertad.

### **El “lugar” y “tiempos” de la práctica**

En la formación docente, es frecuente reconocer que se teoriza sobre la práctica en tiempos y espacios distintos a la práctica misma. Estas construcciones tienen que ver con la interpretación entre *pensamiento* y *acción*, entre las acciones de los practicantes y las ideas, teorías que subyacen. La reflexión en este sentido permite analizar el poder de las ideas para guiar la acción, y el contexto y la acción configuran las ideas. Kemmis (1993) propone ampliar la concepción entre teoría y práctica para entenderla en términos de procesos públicos, es decir, en términos de relaciones y estructuras sociales. Esto implica analizar que ambas están separadas por la división del trabajo y diferenciación de la función en las estructuras institucionales de la enseñanza actual. Por ello, es fundamental tener claro de qué prácticas y de qué teorías hablamos y de quiénes, para poder advertir

la complejidad de las relaciones que se generan. Al explicitarlo, advertimos que “es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido (como prácticas de cierta clase) y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia, social y material. [...] La teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro” (Kemmis, 1993, p. 31).

Serán los procesos públicos —prácticas—, de reflexión crítica y autorreflexión, los que se gestan en la investigación y en las/os profesores como investigadores (Stenhouse, 1987; Dewey, 1960) mediante el debate en la esfera pública. La política del debate señala que la relación entre teoría y práctica es una función cognitiva, es un asunto de roles sociales, es un proceso público y una práctica social.

Esta es la línea investigativa de Donald Schön (1996) en *el practicante reflexivo*, quien ha avanzado en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en el siglo XX. Es quien propone una “nueva epistemología de la práctica”, dado que el conocimiento está en la acción. La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al docente, y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a este. Concibe la reflexión —entendida como una forma de conocimiento— como un análisis y propuesta global que orienta la acción.

Stenhouse (1987) centra su análisis en comprender que la enseñanza y el currículum, como la propia educación, son problemáticos. A partir de esta fundamentación entiende que el problema básico del currículum reside en las relaciones de las ideas con la realidad. Una cosa es lo que habitualmente se plasma por escrito en un proyecto y otra distinta lo que ocurre en el aula, ya que los currículos, como especificaciones que pueden trabajarse, son siempre hipotéticos y perfectibles. Un currículum cambia por las/os

profesoras/es que entienden mejor lo que hacen, lo que las/os habilita a ser un/a investigador/a permanente de su propia práctica. “La mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del currículum se produce gracias a la mejora del arte del profesor, no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano” (Stenhouse, 1987, p. 27).

Carr (1996) describe varias perspectivas entre teorías y prácticas. *Práctica es todo lo que no es teoría*, describe la perspectiva de la oposición. La teoría es generalización, universal, independiente del contexto, atemporal, se conoce por la palabra, mientras que la práctica solo puede resolverse actuando, en una situación determinada, concreta, particular, contingente. En educación esta división no es tan simple, por lo que resulta insuficiente, ya que subestima que quienes desarrollan prácticas educativas tienen que reflexionar sobre lo que hacen y por tanto teorizar sobre ello. *Toda práctica está cargada de teoría*: aquí no hay oposición, sino dependencia de la práctica a la teoría. Toda práctica presupone un conjunto de significados, creencias, y siempre está orientada por un marco teórico. En esta línea, la idea de práctica parece regirse por una especie de sentido común implícito, tácito y no articulada, o por una teoría elaborada, y esto desconoce que la práctica no puede orientarse por pura teoría. *La práctica eficiente precede a la teoría*: Carr (1996) encamina esta línea de pensamiento, de autonomía de la práctica, dado que saber cómo es anterior a saber qué, y asegura que teorizar es una práctica entre otras. Es importante destacar que las descripciones son incompletas por sí solas, y puede que las tres sean necesarias, esenciales para entender las prácticas, para no entenderlas como incompatibles, aisladas, excluyentes.

El enfoque crítico (Giroux, 2013; McLaren, 2013; Freire, 2006) no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros

contextos educativos. En este sentido, se plantean interrogantes tales como: cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social, qué tipo de conocimiento tiene más valor, qué significa saber algo, y qué prácticas se legitiman en la acción. De este modo, postulan la reflexión crítica en contextos de actuación.

Por ello, se entiende la práctica docente como una práctica humana y social (Carr, 1996; Schön, 1992; Edelstein, 2011; Davini, 2015; Errobidart y Chapato, 2007; Pruzzo, 2013) altamente compleja, apoyada en distintos puntos de vista, perspectivas que difieren en los distintos momentos históricos sosteniendo, conflictuando, resistiendo a los valores dominantes en un sistema educativo determinado (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993; Da Silva, 1997). Una práctica condicionada por la cultura social, institucional, crítica, experiencial, donde el significado de los intercambios —que se producen en el cruce de culturas— definen el sentido político y la calidad de su desarrollo (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Una práctica que se desarrolla en escenarios singulares, que se sitúa en tiempo y espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y desde donde se gesta también el cambio. Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, inestables, arriesgadas. En esas situaciones, las decisiones que se toman son únicas y particulares, de alta implicación personal de cada uno de sus integrantes: experiencia, subjetividad, biografía personal, formación, habitus, es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar. La intervención es necesaria e imprescindible. En esta práctica, el docente es entendido como un profesional activo: “deja de ser mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa así, en el desarrollo significativo del conocimiento y de la práctica profesional” (Carr, 1996, p. 132). Esta mediación la lleva adelante como “práctico reflexivo” (Schön, 1992) activando procesos de reflexión: el conocimiento está en la acción (es

un conocimiento tácito que no siempre podemos explicitar, es un modo de hacer); luego, se retoma el pensamiento desde elementos intuitivos (emocionales, creativos) como racionales (selección y análisis de la información) que interactúan para generar formas de intervención. Estos constituyen los momentos que describe el autor: la *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en la acción*. Lo más importante en esta última reflexión es su función crítica ya que nos permite comprender las situaciones problemáticas y reestructurar las estrategias de acción; permite tomar conciencia, esclarecer las restricciones culturales (Carr, 1996; Pruzzo, 2013), y contrastarlas con teorías pedagógicas y epistemológicas formalizadas.

### **Complejidad de la práctica**

Abordar la complejidad de esta práctica no puede explicarse exclusivamente por fundamentos racionales, como si cada una de las decisiones fuese un acto elaborado, apoyado en criterios estables, es decir, en esquemas teóricos que se caracterizan por un pensamiento racional sistemático y consciente. Más bien, podríamos decir que —siguiendo a Pierre Bourdieu—

Lo que define a las prácticas no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que esta impone (...). Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero. (Edelstein y Coria, 1995, p. 24).

Bourdieu (1991) señala que las prácticas no consisten en una aplicación mecánica de ideas y conceptos construidos durante la etapa de la formación, sino que está constituida por esquemas prácticos de acción en los que intervienen las experiencias previas de los sujetos, las condiciones que impone el campo donde se desarrollan y también las significaciones que han

tomado en sus esquemas teóricos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993) los conocimientos de la formación de grado o inicial. Los mismos autores definen los *esquemas prácticos o de acción*, como “los modelos de actividades o tareas ligadas a un determinado contenido” (1993, p. 137). Estas actividades o tareas le permiten al docente desarrollar su práctica escolar: en primer término, en relación a las tareas vinculadas estrictamente a la enseñanza del contenido curricular, pero también en relación a la direccionalidad de otras actividades que emergen en el aula, sin ser estrictamente “actividades académicas”. Constituyen un conjunto de supuestos que dan sentido al mundo, no como simple reflejo de la realidad, sino como algo construido a partir de esa realidad en la interacción con otros y con la propia experiencia. Estos esquemas prácticos posibilitan enfrentar las situaciones cotidianas, consolidando su validez en la posibilidad de interpretar el contexto, de comprender, y son la base para la toma de decisiones en la acción. Tales esquemas prácticos, construidos —en relación a la docencia— principalmente en la larga experiencia que se tiene como alumno dentro del sistema educativo, son comunicados o transmitidos en la socialización laboral por los docentes que ya se desempeñan en el sistema, y resultan especialmente eficaces en la medida en que sintetizan la experiencia social vivida. Cuando hablamos de “práctica” nos referimos, siguiendo a Davini (2015), a la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos. Tal como plantea esta autora, la inclusión de las prácticas está fundamentada en la detección de diversos problemas que pueden centrarse en la creciente distancia entre los ambientes de formación y los ambientes reales de las prácticas; la estructura de los planes de estudio, que tienden a organizarse en disciplinas o materias aisladas, a la espera de que los alumnos integren aquello que se les enseñó en forma aislada, y las prácticas de enseñanza que tienden a que los alumnos asimilen los contenidos sin que, con frecuencia, comprendan qué valor tienen dichos contenidos respecto de sus necesidades y de la solución de los problemas de la realidad.

Como expresa Liliana Sanjurjo (2008, 2009), en su análisis acerca de la formación docente, los trayectos más asistemáticos y acríticos, como la biografía escolar y la socialización profesional, dejan marcas muy profundas en relación a los trayectos más sistemáticos y formales de la formación. Aquellos, aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica, producto de complejas internalizaciones, se tornan en saberes fuertes, resistentes al cambio y constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. La socialización profesional (Sanjurjo y Trillo Alonso, 2008) se refiere a los procesos que se llevan a cabo en la institución formadora como en los ámbitos de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo conocimiento de las propias prácticas.

### **Práctica, teorías, praxis**

Freire nos ayuda a pensar en el lugar de la teoría, de la práctica, de la praxis como ideario emancipador, buscando en la educación las herramientas que liberen del despojo, del sufrimiento, de las injusticias, para construir un mundo posible que devuelva la confianza frente a la inmovilidad que genera el capitalismo, haciendo responsables a los dominados y naturalizando sus formas de vida. La relación teoría y práctica en la pedagogía freiriana encuentran en la praxis un modo auténtico de concienciación, de construcción de ciudadanía como derecho. Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo —palabras de la *Pedagogía del oprimido* (1970)—, donde Freire plantea la indisoluble relación entre ambas. Si se niega reflexión o acción se cae en activismo o subjetivismo, formas erróneas de entender la realidad. Esto implica la búsqueda de un nexo dialéctico entre acción y reflexión, entre teoría y práctica, entre la pedagogía teórica que ofrece la universidad y la realidad de la educación de cada día, la lectura de mundo y la lectura de la palabra, lo que es lo mismo decir la pedagogía que se verbaliza y la que se practica. Esta reflexión que articule una teoría

profunda con una práctica comprometida es eje central para gestar una teoría que pudiera convertirse en la práctica, en la voz, en el instrumento de expresión de las personas que no podían ofrecer su palabra. Por lo tanto, de allí nace la vocación de vincular teoría y práctica para contribuir a la transformación cultural.

“Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (Freire, 2006, p. 30). Ambas constituyen el movimiento dialéctico.

### **La formación en las prácticas**

Dice María Cristina Davini (2015) que la formación en las prácticas ha adquirido un importante peso en los nuevos diseños curriculares en la formación docente.

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial, y sobre todo en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión. (Davini, 2015, p. 42).

Formación docente que requiere reflexionar profundamente sobre el programa formativo, porque sabemos que no alcanza con incluir espacios de práctica a lo largo de la formación si no se piensan, además, transformaciones profundas en ese sentido. Respecto a esto, si los procesos que se llevan a cabo lo hacen del mismo modo que se han hecho históricamente, esta inclusión de las prácticas podría no generar transformación y se convertirían en una moda pedagógica que no genera cambios.

Es en este sentido que José Ignacio Rivas Flores (2018) analiza que la formación del profesorado históricamente se ha estructurado en



dependencia al sistema educativo, atrapado entre la capacitación profesional y la científico-pedagógica con el avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular. De allí la necesidad de generar una ruptura epistemológica para la descolonización de la formación del profesorado al recuperar la experiencia. Aquí será central la reflexión como un modo de articular de teoría y práctica, saberes teóricos con saberes experienciales (Anijovich y otros, 2018). Experiencias en las que se tejen saberes no necesariamente académicos que terminan confluyendo en la práctica profesional (Hernández y Sancho Gil, 2019). La formación docente que desde el enfoque crítico-social se ubica entre la reproducción y la resistencia (Hernández Aragón y Flores Hernández, 2020).

Andrea Alliaud (2019) plantea desde sus investigaciones contemporáneas hacer foco en la recuperación de los “saberes de la experiencia” o “saberes de oficio” y resalta la importancia que ellos tienen para toda la formación y en especial para el campo de las prácticas que se analiza en este artículo. Estas prácticas de formación tienen un poder performativo mayor que los discursos y nos exige reflexionar acerca de cómo enseñamos a enseñar.

### **La investigación situada, voces de las y los actores involucrados**

En esta investigación, se utiliza una metodología interpretativa cualitativa, ya que el interés radica en la comprensión de un proceso curricular que se somete a evaluación a partir de la implementación del Campo de la Práctica, recuperando las voces de los diferentes actores involucrados, como así, también, de las fuentes analizadas en el contexto en que se producen. Tal finalidad implica analizar la matriz curricular en complejidad, comprender sus múltiples interrelaciones para construir y reconstruir categorías teóricas y posibles alternativas que provoquen mejora en la tarea educativa de la formación y desarrollo profesional de profesores. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez y Metzdorff, 2018) promueve

la participación en procesos de indagación, y acción colectiva en el campo investigativo y de formación, constituyendo una polifonía narrativa (Aguirre y Porta, 2019).

Se decide por esta metodología, buscando analizar los sentidos de la práctica instituidos y, a partir de estas comprensiones, ofrecer posibilidades de cambio. Es decir, las mudanzas del plan se producen por investigación curricular y no solo por prescripción curricular. Busca que la recolección de los datos permita entender la particularidad y complejidad de la realidad de la formación. Se ha evitado la utilización de un único método de recolección de datos, para que la diversidad favorezca la comprensión del problema a indagar, por lo que se trabaja con entrevistas, encuestas, registro de clases y bases documentales (contenidos mínimos, carpetas escolares, evaluaciones, libros de texto, etc.).

Los procedimientos para la búsqueda de información, el análisis y la reflexión están centrados, en un primer lugar, en diseñar colaborativamente acciones desarrolladas como prácticas de formación y desarrollo profesional para lo que la búsqueda de información estará orientada a la planificación colaborativa, articulando la universidad y la escuela, en la articulación de saberes y la práctica educativa y en la formación docente y la disciplinar.

En un segundo momento, nos proponemos recuperar las voces de docentes –actores de esta investigación curricular– a través de: entrevistas y encuestas a docentes de la totalidad de las cátedras que integran el plan, que se desarrollaron durante el 2018 en la misma facultad de Ciencias Humanas. Para este trabajo, hemos recortado el análisis a los significados de práctica y de campo de las prácticas en las voces de profesoras y profesores del Profesorado de Geografía. Este ejercicio nos permitirá explicitar la diversidad de sentidos construidos que se traducen en modos de pensar, y actuar como un habitus académico que encuadra la toma de decisiones curriculares.

## **Sentidos de la formación en territorios de práctica**

Se analizan y se discuten significados construidos, centrando la atención en los significados de aspectos de la vida académica de las personas, de los modos de organizar, sentir, pensar sus prácticas. Se busca comprender la visión de las profesoras y los profesores respecto de la práctica, su relación con las teorías, cuándo comienza la práctica y cuál es su valor formativo. Se pregunta Marta Souto (2021), ¿cuál es el sentido de la *formación en las prácticas*?:

*Formar en las prácticas* es ayudar a introducir nuevos sujetos docentes en esas prácticas para cumplir la función social y política de enseñar. Esa formación también tiene su historia y sus modalidades establecidas más allá de reformas curriculares. Podríamos preguntarnos: ¿nuevos sujetos para transmitirles lo que la costumbre marca o para transformar el campo introduciendo nuevas formas? Las prácticas de formación tienen por escenario los institutos de formación y, en lo referido a las prácticas, también las escuelas donde la enseñanza se lleva a cabo. Esperar que la vida de estas instituciones cambie es una opción, generar cambio en la formación misma que pueda revertir sobre las prácticas de enseñanza, es otra. Parecería que la segunda opción merece ser indagada y que ambas pueden combinarse. (p. 6).

La cultura académica institucional impregnada por una historia ha favorecido/resistido miradas y perspectivas respecto a estas relaciones. Desde los documentos oficiales, las/os profesoras/es de Geografía que participan en la Comisión disciplinar de Geografía en ANFHE, dejan explicitado:

La formación profesional docente hace a la especificidad del desempeño en contextos de intervención no restringidos, que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas. Se considera que es una formación disciplinar que hace explícito y visible su compromiso social y político, que procura la construcción de ciudadanía en el marco de esta explicitación, que propende a la articulación entre teoría y práctica, entendida como reflexión sistemática, crítica y situada, en contraposición a la noción aplicacionista-instrumental de la práctica respecto de la teoría. (2014, p. 41).

Esta formación es analizada en el documento como un proceso permanente y continuo, que abarca la totalidad de la trayectoria formativa de los sujetos que en ella participan, distintos tipos de saberes y conocimientos, inclusión de diferentes formatos y dispositivos didácticos; generación de condiciones para que los estudiantes y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los comprometa en experiencias que trascienden el aula universitaria. Exige en la actualidad comprender y actuar en las diversas y cambiantes situaciones en las que se desempeña el docente, para lo cual la formación debe incluir en su repertorio la participación en diversos ámbitos de producción cultural, científica, artística, social, con particular atención a sectores sociales en situación de vulnerabilidad (ANFHE, 2014).

Es decir, que si bien el estilo institucional es definido por dimensiones inter e intrasubjetivas, la existencia de acuerdos, normas, documentos públicos y normas públicas pueden fortalecer los espacios de trabajo o de resistencia en los modos de organizar la vida en las organizaciones. Por ello, no puede comprenderse la práctica sin hacer referencia a las *autocomprensiones* de quienes la ejercen, las cuales no referencian solamente algo subjetivo, sino que es también interpretativamente comprendido por otras/os y enmarcado por la historia, la tradición, la ideología. Para indagar sobre estas comprensiones, este estudio está muy anclado en la realidad, contamos a nuestro favor conocer mucho del campo y poder describirlo en términos de posicionamientos políticos, epistémicos, curriculares, geográficos. El verdadero ejercicio está unido a aprender a escuchar las voces de las/os otras/os, de las otras personas que tienen una trayectoria de formación, de acomodación, de resistencias. Una escucha profunda, que nos permita considerar diferentes concepciones y posiciones políticas que estén presentes. Para explicitar cómo se traduce en nuestra interpretación, enhebramos en este apartado retazos de conversaciones que nos permiten visibilizar qué se entiende por práctica. Afinamos la escucha con docentes.

Convertimos la propia voz en categorías analíticas, reunimos significados, sentires y argumentos para la comprensión articulada.

De este modo, la práctica educativa se constituye en forma de poder tanto para la continuidad como para el cambio social. Las interpretaciones construidas:

La práctica como comprobación, aplicación.

Toda clase está pensada como una práctica. No es solo el trabajo práctico. Un trabajo práctico es un modo de pensar una forma de abordaje que a futuro podrán poner en práctica, pero la clase misma en sí tiene estrategias de desarrollo que a futuro pueden ser asimiladas y apropiadas para llevar a la práctica. Es como que cada clase, cuando yo estoy en mi casa armando la clase, estoy pensando que esto que voy a decir tiene que ser apropiado para reproducirlo (EDD10.GAA, comunicación personal, 2018).

La práctica permite ver la teoría concreta/estructuras conceptuales en dimensión real.

Para mí, es poner lo que serían las estructuras conceptuales en un plano de dimensión real o lo más cercano a la realidad, para que el estudiante lo pueda percibir según su práctica diaria digamos, o su práctica de vida, para mí es eso. Y si no puedo llevarlo al terreno, también lo puedo acercar desde un artículo periodístico, de un video, de una imagen, tratar de llevarlo a una dimensión real (EDD6.GR, comunicación personal, 2018).

La práctica es conceptualizar desde la empiria.

[...] que ellos puedan conceptualizar permanentemente desde la empiria, [...] en ida y vuelta de retroalimentación (EDFG1.FS, comunicación personal, 2018).

[...] podemos ver en una salida y después venimos y leemos la teoría y vemos qué es lo que se modificó, qué se mantiene (EDD12.B, comunicación personal, 2018).

Teoría y práctica acción recíproca de necesidad.

el lugar que ocupa es transcendental en tanto que le permite al que se forma ir visualizando que se pueden mostrar diferentes, pero que también se unen, se combinan y son una dupla necesaria en el aprendizaje (EDFD1. P, comunicación personal, 2018).

### La práctica en el sentido de situación problema.

Práctica en el sentido de resolución de problemas/situación problema. No quiere decir que uno las vaya a resolver, pero sí dar cuenta de algunas posibles soluciones, otras miradas, otras aristas, y me parece que eso es poner en situación y conocimiento otros contextos (EDD8.GAL, comunicación personal, 2018).

### La práctica como conocimiento en situación de enseñanza (se pregunta cómo hacer, no aplica directamente).

[...] la práctica no solamente sería ir al aula, eso también sería un momento de la práctica. Creo que la práctica tiene que ver con esto mismo de situar ese conocimiento en situación de enseñanza (EDD5.EG, comunicación personal, 2018).

### La práctica es poner en acción el ejercicio profesional.

Por eso, justamente, la práctica al ponerla en acción, uno tiene que vincular la teoría con la práctica; digamos, no se desprende una de otra, lo que pasa que ahí vamos a lo que es el práctico o el profesor novel y el docente experto, digamos, por ahí el profesor novel se caracteriza por tener toda la teoría más presente y en la práctica a veces o duda o toma resoluciones que no son las que después, cuando reflexiona, tomaría, pero esto es un camino que se va construyendo, aunque se pone énfasis en el último año, como decíamos hoy, entonces, el docente experto, cuando pone en acción ese ejercicio, entiendo yo que relaciona mucho más expresamente la teoría con la práctica (EDFD5.DE, comunicación personal, 2018).

### La práctica como análisis de la escuela que tienen dentro, condiciones materiales de trabajo.

[...] no asocio necesariamente la práctica al hacer y por ahí justifico las propuestas, por lo menos la que estoy pensando en pedagogía, a veces también la práctica no es hacer, sino analizar la práctica. [...] Pensar en que revisen la escuela que tienen dentro, con algunas categorías o nociones (EDFD2.PE, comunicación personal, 2018).

### La práctica es poner en acción, contexto, con otros, sentido, teoría que orienta.

Para mí, significa 'poner en acción' con otros, con una clara intencionalidad y siguiendo una teoría que orienta, no determina (EDD14.GA, comunicación personal, 2018).

Por práctica entiendo interactuar con contextos situados, desarrollar distintas capacidades que permiten conectarnos con diferentes espacios y/o personas. Aprendí que pueden hacer significativos los contenidos disciplinares (EDD13.IG, comunicación personal, 2018).

La práctica tiene que ser una práctica situada y contextualizada y yo creo que también esto ha invitado a romper con la práctica propiamente dicha que se realizaba en el término de 10-12 clases en el aula y le damos más importancia a la vinculación con otros actores, con la institución con otros proyectos institucionales, con la nueva forma de pensar la institucionalización (EDFD6.RD, comunicación personal, 2018).

Bien interesante resulta, en nuestra interpretación, hacer públicos estos sentidos en los que perviven significados históricos, tradicionales, resistentes, transformadores, edificantes todos en la construcción compartida que implica un plan de estudio con la finalidad de formar profesoras/es.

Entre los primeros significados, quedan claros los términos de relación de dependencia a la teoría, que conforma una realidad, la realidad educativa que la condiciona, una racionalidad técnica que permite prescribir la teoría que dará forma a la práctica (Carr, 1996; Kemmis, 1993). Da cuenta de aprendizajes apropiados anteriormente o de forma simultánea, los exterioriza y valora en tanto compromete con la realidad. El valor es otorgado por una trama de ideas teóricas establecidas de antemano que guía el modo de hacer las cosas: “cuando armo la clase estoy pensando esto que voy a decir tiene que ser apropiado para reproducirlo”. Desde la perspectiva de los investigadores del conocimiento base, se estaría representando el intento de determinar lo que las/os profesoras/es saben sobre su materia y cómo trasladan ese conocimiento a los eventos curriculares de la clase. Las teorías se presentan actualizadas, críticas, ricas para comprensiones conceptuales y metodológicas capaces de ser transferidas por lo que las/os docentes deben promover *cambios y motivaciones afines a situaciones de contexto*.

La práctica permite percibir, ver, entender, respirar cómo la teoría se concreta; ver las estructuras conceptuales en dimensión real. La teoría explica, anticipa, predice, ofrece generalizaciones y aporta disciplinas académicas para que se trasladen a la acción (ámbito futuro de trabajo). La práctica está constituida por casos, ejemplos particulares que son leídos desde la abstracción. Los tiempos de práctica coinciden con esta relación, más adelante, fin de cuatrimestre, a futuro, porque trabajan de profesores.

En sentido reverso, también se mencionan sentidos donde la práctica puede ser conceptualizada. El origen de la construcción epistémica está en la práctica y las categorías analíticas de las asignaturas generales y disciplinares. Sea en primero o en cuarto año, esta perspectiva permite la articulación en un caso y la integración en el otro. Una nueva perspectiva reconoce que teoría y práctica están presentes en todo momento de la formación. Hay entre ellas vínculos de reciprocidad, de combinación, de necesidad y de simultaneidad. En términos freirianos, una praxis teórica, desde un contexto teórico se toma distancia para clarificar el sentido de la acción y es auténtica solamente en la medida en que no se interrumpe de acción en acción, constituyéndose ambas un proceso continuo. *En la perspectiva de la práctica en el sentido de situación problema* podemos señalar que el conocimiento-en-la-acción y la “conversación con la práctica” (Schön, 1992; Stenhouse, 1987) son los ejes sobre los que se construye el saber. En tanto, aprender haciendo, en palabras de Comenio, esta acción no aislada, ordenada que puede resolverse siguiendo unos pasos, más bien es singular, irrepitable, incierta, difícil de controlar, compleja, heterogénea e implica siempre valoraciones, puntos de vista. La diversidad es lo deseable en tanto ofrece el conflicto como modo de reflexión. La práctica entendida de este modo se vuelve inagotable en el proceso formador y en la vida escolar y la práctica educativa es entendida como una actividad plural. Diría Schön:

En el mundo concreto del practicante, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los



materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta, tiene que descubrir el sentido de una situación, que al principio no tiene ninguno. (1996, p. 65).

*La práctica te invita a reflexionar los contenidos en otro contexto*, el contexto escolar; para ello la problematización implica reconocer elementos de una situación, identificar conflictos, analizar direcciones, sujetos, prácticas que permitan escudriñar acerca de lo que no funciona y hacia dónde modificar para corregir esa situación. Desde allí, no se buscan únicas miradas, sino generar concientización, diálogo, cambios.

*Al plantear la práctica como el conocimiento que debe ser enseñado* nos ubicamos más bien en el campo de las didácticas especiales y en las teorías que analizan la perspectiva didáctica del conocimiento y el conocimiento profesional del profesor (Tamir *et al.*, 2007; Elbaz, 1983; Shulman, 1989). En general, no es esta una mirada frecuente en la formación, quedando más bien relegada a las didácticas especiales y a la residencia. Este conocimiento didáctico hace referencia a los propósitos para enseñar la disciplina en determinados niveles escolares y atendiendo a características de los estudiantes; así, cómo seleccionar y adaptar contenidos, materiales escolares. Se distingue de miradas anteriores en tanto se pregunta cómo hacer. Por ello que lo traduce en una transposición didáctica que en la universidad prácticamente no se realiza. En palabras de Marcelo (2002), esa enseñanza requiere de las formas más apropiadas de representación del contenido para un grupo de alumnos dado; conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza que hacen del contenido comprensible para unos estudiantes en concreto.

*En relación a la práctica que pone en acción el ejercicio profesional*, nos habilita a interrogarnos acerca del sentido de la profesionalización, de las discusiones que genera y de las contradicciones que permanecen implícitas. La racionalidad crítica nos ofrece argumentos a favor del docente como

profesional intelectual. En este caso, la profesionalidad parece más bien relacionada con la articulación teoría y práctica, el lugar en el que las ubican los profesores noveles y expertos y su desempeño en la escuela. Guarda coherencia esta postulación con la idea de llegar a la práctica a partir de los años superiores de la carrera. Esto permite formarlos autónomos y críticos para cuando puedan ejercer solos la profesión y permite también respetar los tiempos de los estudiantes para aproximarlos a la práctica áulica.

*La práctica como análisis de la escuela que tienen dentro/condiciones materiales de trabajo*, entender la práctica no como acción, sino como análisis en el contexto de la formación y al interior de una disciplina. Este análisis permitiría indagar acerca de los contenidos de más valor, qué han aprendido, qué tipo de conocimientos han construido, más que la relación entre aprendizaje y cambio social o aprendizaje y contexto. Pondría foco en una mirada más bien autorreferencial para explicitar esa escuela interiorizada desde instituidos hegemónicos difíciles de fracturar, e imprescindibles para la reflexión. Por eso, analizar la escuela que llevamos dentro explicita los esquemas prácticos construidos en la experiencia, en el sistema educativo, y que, socialización laboral mediante, sintetizan la experiencia social vivida. Esta mirada sobre la propia historia se realiza necesariamente con otros, para analizar lo singular y compartido de la práctica, la particularidad y generalidad que encierra (Sanjurjo, 2009). El valor de la práctica es destacado, en este caso, como espacio de análisis del lugar y modo de las condiciones materiales de trabajo en tanto que la asignatura se desarrolla en los últimos años de la carrera y el ejercicio profesional es próximo. La propuesta del campo de la práctica se sostiene en esa argumentación para avanzar en dimensiones relacionadas a lo personal, a lo profesional y a lo laboral en el compromiso con la práctica.

*El eje más potente es poner en acción, en contexto, en la escuela, con otros, con teorías que orienta y no determinan*, nos ayuda a pensar una práctica que

se desarrolla en escenarios singulares, situada en espacio y tiempo. Allí, las decisiones que se tomen serán únicas, particulares, y donde entrarán en juego subjetividad, formación y habitus.

Las teorías de la práctica cotidiana situada nos señalan que las personas que actúan y el mundo social donde actúan no pueden separarse (Lave y Chaiklin, 2001). La actividad situada implica cambios en el conocimiento y en la acción, ambos permiten entender la práctica y los aprendizajes que allí se generan. Diríamos, en relación a nuestro estudio, que la participación en los distintos contextos, en lo cotidiano, implica procesos cambiantes en la comprensión de una práctica cambiante, situada, heterogénea, abierta. De este modo, podríamos hablar de aprendizaje en la práctica o más bien de comprensión y participación en las actividades (Lave y Chaiklin, 2001) recuperando el carácter situado del conocer. El conocimiento de contexto permite analizar dónde se enseña, a quién, y no se adquiere sino en contacto con los alumnos y las escuelas reales; las prácticas de enseñanza serán las oportunidades para promoverlo. Y más que preguntarnos por las relaciones entre las personas y los contextos nos preguntamos: “cuáles son las relaciones entre las prácticas locales que descontextualizan las maneras en que las personas actúan juntas, tanto en los contextos como a través de ellos” (Lave y Chaiklin 2001, p. 34). La descontextualización es la forma más frecuente de la formación universitaria; descontextualizar es formalizar, es aumentar los niveles de abstracción para hacer generalizable y valioso al conocimiento. Esto implica relaciones de poder en relación a quién produce esas distancias, quién accede a su comprensión. Por lo tanto, debe discutirse esta idea para no vaciar de sentido al contexto, como si fuera un recipiente que recibe lo que se lleva de la universidad, perspectiva de origen euroamericano junto con la desobjetivación —notas particulares de la formación teórica.

La contextualización, la construcción de subjetividades, la construcción social y compartida de un proceso identitario permite sostener que las prácticas

producen saberes en ese contexto de heterogeneidad de actores y sentidos. Las voces recuperadas sostienen que es una acción intencional *con otros*: “nuestra concepción del Otro no es nunca contemplativa: lo que nos une a él es un momento de nuestra praxis, una manera de vivir en lucha o en convivencia, la relación concreta y humana” (Sartre, 1960, p. 123). Es decir, que el centro se ubica en la relación intersubjetiva entre quienes coparticipan en la interacción social. En esa interacción comienza a gestarse el aprendizaje, tal como se señala en las entrevistas grupales. La reflexión sobre estas relaciones habilita generar una comunidad de práctica con la finalidad de compartir aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre las prácticas (Hernández y Sancho Gil, 2019; Imbernon y Martínez Bonafé, 2008). Cuando se constituyen en comunidades de aprendizaje (Elboj Saso *et al.*, 2016) el foco estará puesto en las instituciones formadoras como agentes de cambio social, lo que constituye el sentido político, la *intención*, de la formación de profesoras/es. Ubicados en contexto, reconociendo que esta formación inicial hunde sus raíces en un proceso de identidad profesional tal como mencionan las primeras graduadas de este plan 2009, el campo de la práctica habilita lecturas de mundo y lectura de la palabra (Freire, 2006):

Es un modo de aprender que para mí es fundamental [...] Aprendo haciendo [...] y siempre con otros (compañeros, profesoras, estudiantes, vecinos) la práctica me ayuda a formular preguntas, los textos casi ninguna [...] En las salidas, los talleres, el recorrido al barrio, me imagino a geógrafos y geógrafas intentando analizar problemas, generando hipótesis, pensando modos de intervenir. (EDR. PR7).

Mediante la lectura del mundo se amplía la conciencia crítica para las estrategias de acción política, a favor de una praxis de liberación. La misma está sostenida en principios que dan sentido a la lucha por el poder, el reconocimiento de conflictos, el desarrollo de estructuras de posibilidad para poder pensar el inédito viable (el *todavía no* de Bloch). Este inédito viable que es la espera activa, ayuda en la reinención del mundo desde la praxis crítica. Por ello, la lectura del mundo anticipa la lectura de la palabra.

Formarse en este sentido es alcanzar comprensiones más complejas de las lecturas de texto y de las lecturas de contexto, volvernos epistemológicamente curiosos para conocer la práctica, practicar mejor y reflexionar en y a partir de la práctica. El contexto teórico de la formación es indispensable para leer los modos dominantes del contexto cultural, y debe ser un contexto de quehacer, de acción, donde es indispensable vivir la experiencia de la práctica. Esta dialéctica plena debe vivirse en las instituciones formadoras.

Freire (2006) ofrece pensar la posibilidad utópica frente a miradas únicas, naturales, y poder pensar epistemologías alternativas que nos corran de ese estrabismo epistemológico (Romao, 2007) generado por las epistemologías occidentales. Santos (2010) plantea la relación fantasmal entre teoría y práctica, porque las prácticas transformadoras en Latinoamérica han sido protagonizadas por grupos sociales cuyas historias estaban invisibilizadas, desaparecidas en esa teoría crítica. Las distancias entre teoría y práctica son fundamentalmente diferencias epistemológicas, ontológicas, políticas. A partir de ellas se fabrican ausencias desde modos únicos de construir saberes (los de rigor científico), tiempos (únicas direcciones y sentidos), jerarquías en las diferencias (racial, étnica, sexual), una escala dominante (universal, global) y modos de producción (capitalista). El campo de la práctica podría ayudar a pensar una formación que ponga en tensión el modelo epistémico universitario desplegado por la modernidad, y discutir el tipo disciplinario como la organización arbórea de sus estructuras, en palabras de Lander (2000). Una formación centrada en un campo de la práctica, en sentido decolonial, propone poner en tensión la estructura triangular de la colonialidad, para dar lugar a una sociología de emergencias (Santos, 2010): la ecología de *saberes*, y poner en diálogo con saberes urbanos, populares, de territorios marginados; reconocer otros *tiempos* de vivir en comunidad, de compartir, de aprender; de reconocimientos de *diferencias no jerárquicas* en relación a cuerpos, sexualidades, subjetividades, paternidades;

articulando y valorando *lo local* para hacer dialogar/fracturar lo global y reconociendo modos de *producción* cercanos al territorio de prácticas, organizaciones populares, cooperativas, organizaciones autogestionadas, economía solidaria. Se producirá una cantidad de realidad que permitirá pensar relaciones entre teoría y práctica y una nueva geopolítica del conocimiento.

### **A modo de reflexiones provisionales en este recorrido**

Esbozamos, en este trabajo el recorrido de una política pública en relación con la formación docente desde los contextos macros que avanzan en sentidos genéricos y extendidos como política educativa. En ese amparo, hemos puesto en diálogo una de las dimensiones medulares en las transformaciones de la formación docente, como es la epistemología constitutiva que incluye a la práctica como dimensión fundamental y transversal a toda la carrera del profesorado. Lo hacemos para comprender lo que sucede en la formación universitaria y poder intervenir gestando procesos de resistencia e insurrección que permitan discutir naturalizaciones y prácticas hegemónicas que devuelven el sentido transformador del que nos habla Paulo Freire. En estos modos, en el territorio construido, ejemplificamos las contradicciones en los discursos y las valoraciones del Campo de la Práctica. En estos procesos, nos enredamos y desenredamos en el debate y en los conflictos de las prácticas en tanto herramientas políticas, innovadoras y eje de un proyecto político profundo para comprender nuevas formas de entender la formación de profesorado. Así, el análisis de significados y sentidos ofrecidos por profesoras y profesores, nos permiten reflexionar y se transforman en ajustes de brújulas que orientan nuevas decisiones —nuestras decisiones— a favor de una formación docente que seguimos necesitando crítica, insurgente y cuestionadora.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2019). El Campo de la Práctica en la Formación docente. Material de trabajo para educadoras y educadores. *Cuadernos de IICE, 1*, 1-38.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico narrativa. *Espacios en Blanco, 1*(29), 161-181.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2014). Lineamientos para las carreras de profesorado universitario. Comisión disciplinar de Geografía.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco, 1*(28), 75-90.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Humanidade.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Losada.
- Dewey, J. (1960). *La ciencia de la educación*. Losada.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2016). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Errobidart, A. y Chapato, M. (2007). *Investigaciones e formación inicial y prácticas docentes*. Miño y Davila.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa, 17*(2), 13-26.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández Aragón, M. y Flores Hernández, A. (2020). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco, 1*(31), 27-40.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(4), 68-87.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Lave, J. y Chaiklin, S. (2001). *Estudiar las prácticas*. Editorial Amorrortu.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. FACES-UCVUNESCO.
- Mclaren, P. (2013). La educación como una cuestión de clase. Entrevista a la especialista Peter Mc Laren. *Praxis educativa*, 17(2), 79-90.
- Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Editorial Brujas.
- Rivas Flores, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Espacios en Blanco*, 1(28), 13-31.
- Romao, J. (2007). Razones oprimidas. En Y. Velazco (Coord.), *Paulo Freire: praxis de la utopía y de la esperanza*. Universidad de Colima.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schwab, J. (1969). Un enfoque práctico para la planificación del currículo. .El Ateneo.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza*. Paidós.
- Santos, B. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Editorial Trilce.
- Sartre, Jean Paul (1960) *Crítica de la Razón Dialéctica*, Libros I y II. Losada
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552/pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Suarez, D. y Metzendorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco*, (28), 49-74.
- Tamir, P. (2007). Professional and personal knowledge of teachers and teachers educators. *Teacher and Teaching Education*, 7(3), 263-268.



# Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura

Critical views of the appropriation of the reflective practice in teacher education. A literature revision.

Olhares críticos à apropriação da prática reflexiva na formação de professores. Uma revisão da literatura.

**Rosa María Bolívar Osorio<sup>1</sup>**

## Resumen

En los últimos 30 años se ha venido posicionando la perspectiva hermenéutica reflexiva como la mejor alternativa para la formación docente. Esto ha sido posible gracias al desarrollo de las ideas de la práctica reflexiva propuestas en su momento por Donald Schön. Es particularmente difícil encontrar posturas que interroguen estos postulados y nos adviertan de las precauciones que es necesario tomar cuando la queremos implementar. De esto se trata este artículo que presenta los resultados de la revisión de literatura en un archivo compuesto por 90 fuentes a partir de las cuales se lograron identificar nueve críticas a la forma como este discurso se ha apropiado en la formación de profesionales y en especial de la formación de docentes. Se concluye que al reconocer estas tensiones que se

---

<sup>1</sup> [rosa.bolivar@udea.edu.co](mailto:rosa.bolivar@udea.edu.co). Universidad de Antioquia. Colombia

presentan en su implementación es posible generar espacios para recuperar la potencia de esta perspectiva de formación, teniendo especial cuidado de no dejarla capturar por las lógicas del mejoramiento continuo y la sociedad del rendimiento que ha individualizado a los docentes convirtiéndolos en los únicos responsables del mejoramiento de la calidad educativa.

**Palabras claves:** Práctica reflexiva, formación docente, práctica docente, formación inicial, reflexión.

### **Abstract**

In the last 30 years, the reflective hermeneutical perspective has been positioned as the best alternative for teacher education. This has been possible thanks to the development of ideas of the reflective practice proposed at the time by Donald Schön. It is particularly difficult to find positions that question these postulates and warn us of the precautions that must be taken when we want to implement it. This is what this article is about, it presents the results of the literature revision in a file made up of 90 sources, from which nine are criticized on the way in which this speech has appropriated professional teaching and especially of teacher education. It concludes by recognizing these tensions that arise in its implementation, it is possible to generate spaces to recover the force of this training perspective, taking special caution of not letting it be captured by the logic of continuous improvement and the efficiency of society that has individualized teachers making them the only responsible ones of improving educational quality.

**Keywords:** Reflective practice, teacher education, teacher practice, initial teacher education, reflection.

### **Resumo**

Nos últimos 30 anos, a perspectiva hermenêutica reflexiva tem se posicionado como a melhor alternativa para a formação de professores. Isso foi possível graças ao desenvolvimento das ideias da prática reflexiva proposta na época por *Donald Schon*. É particularmente difícil encontrar posições que questionem estes postulados e nos alertem sobre os cuidados que devemos ter quando queremos implementá-la. É disso que trata este artigo, apresentando os resultados de

revisão da literatura em um arquivo composto por 90 fontes, a partir das quais foram identificadas nove críticas à forma como este discurso tem sido apropriado na formação de profissionais e principalmente na formação de professores. Conclui-se que, ao reconhecer essas tensões que surgem na sua implementação, é possível gerar espaços para resgatar a potência desta perspectiva de formação, tomando especial cuidado de não permitir que ela seja capturada pelas lógicas do melhoramento contínuo, e a sociedade do rendimento que tem individualizado os docentes, transformando-os nos únicos responsáveis pela melhoria da qualidade educacional.

**Palavras-chave:** Prática reflexiva, formação de professores, prática de professores, formação inicial, reflexão.

## Introducción

Los procesos de práctica docente y su contribución al aprendizaje de futuros docentes se han convertido desde hace unos 30 años en un área de interés para los investigadores y formadores. Múltiples son las temáticas que han preocupado a los investigadores de este campo. Algunas de las más relevantes en la literatura revisada son: el rol de los mentores/tutores o profesores en las escuelas (Harrison, Lawson & Wortley, 2005; Rakicioglu-Soylemez & Eroz-Tuga, 2014), las preocupaciones y las representaciones que tienen los docentes en formación inicial relacionadas con sus procesos de práctica (Brownlee, Berthelsen, Dunbar, Boulton-Lewis & Mcgahey, 2008; Da Silva, 2005; Eren, 2010; Hudson, 2012), otros estudios se han centrado en el trabajo de los formadores de docentes (Domingo Roget & Gómez, 2014) y otros más, en las diferentes estrategias para formarlos (Bowman & Herrelko, 2014).

Justamente, a partir de la pregunta por la formación de docentes, cómo, para qué y con qué herramientas formarlos, desde finales de los años 80 viene circulando con fuerza en el contexto internacional el discurso acerca de la práctica reflexiva a partir de las ideas de Donald Schön (1983, 1987)

precisamente porque planteó, como alternativa al modelo de formación basado en la racionalidad técnica, el modelo de reflexión en la acción. A partir de estos planteamientos, las propuestas de formación de docentes se centran en la práctica, teniendo como eje central la experiencia y la reflexión para aprender de ella. Con fundamento en sus ideas, para aplicarlas, desarrollarlas, modelarlas y en menor medida para criticarlas, se han desarrollado y se siguen desarrollando investigaciones en todo el mundo.

Este trabajo hace parte de los resultados de investigación del proyecto “*El discurso sobre la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros en Colombia. Una lectura en clave de diagrama*”, el cual se propuso desnaturalizar la idea de que el modelo a seguir es formar docentes críticos y reflexivos para superar los problemas de calidad en el sistema educativo. Para ello, la investigación se planteó varios aspectos a analizar para comprender cómo es que los enunciados sobre la reflexión llegaron a convertirse en ordenadores de la formación de docentes. En este artículo en particular nos interesa presentar los hallazgos de la revisión sistemática a las investigaciones que han planteado cuestionamientos a esta perspectiva de la formación docente.

### **Antecedentes y fundamentación teórica**

Numerosa es la bibliografía sobre el profesional reflexivo; el archivo analizado al interior de esta investigación muestra una parte de ella, y aunque puede decirse que la reflexión ha estado desde siempre en la práctica y teoría filosóficas, los textos aquí revisados acuerdan en ubicar el trabajo de John Dewey (Dewey, 1933) *Cómo pensamos* (How we think), como el texto de partida acerca de la pregunta por la reflexión en la acción – reflective active - reflective thought. Hay que mencionar además a Donald Schön quien, en 1983, realizando una lectura de Dewey, desarrolla el concepto de Práctica Reflexiva para leer lo que pasa con los profesionales. Desde allí ese concepto

se ha popularizado de tal manera que en los últimos 30 años ha sido creciente la literatura e investigaciones que toman como referencia su obra para entender el proceso de formación y desarrollo profesional en diferentes tipos de profesionales. Con este propósito, y dentro del campo que nos ocupa, Fred Korthagen retoma estos postulados para analizar específicamente la Práctica Reflexiva aplicada a la profesión docente.

Convencido de que la educación de los profesores podía hacer la diferencia, Korthagen desarrolló un modelo de formación denominado A.L.A.C.T. -por sus siglas en inglés-, resaltando la idea de que para que se logre un cambio cualitativo en la formación de los profesores este debe estar ligado a la realidad del docente en formación, partir de sus experiencias, por lo que su modelo ha sido denominado como el modelo realista.

A partir de estos trabajos, sus reelaboraciones y lecturas, se han producido diferentes enfoques de trabajo con la Práctica Reflexiva en la formación docente, lo que lo ha llevado a extenderse por muchos países y en varios de ellos a ser referenciado como el modelo deseable para la formación inicial y continuada de maestros.

En 1993, basados en el trabajo de Klierbard y sus análisis sobre el desarrollo del currículum en las escuelas públicas en los Estados Unidos en el siglo XX, Kenneth Zeichner y Dan Liston publican el libro *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. Allí elaboran un marco para describir las diferentes tradiciones de práctica docente reflexiva existentes en los Estados Unidos. Como resultado, encuentran cuatro tradiciones que describen así:

En primer lugar, está la tradición académica, que hace hincapié en la reflexión sobre la asignatura de que se trate, y en la representación y traducción de los saberes propios de la misma para promover el conocimiento de los alumnos (la obra de Lee Shulman y sus colaboradores constituye un destacado ejemplo de esta tradición). En segundo lugar, aparece la tradición de la eficacia social, que insiste en la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación [...] La tercera tradición, la desarrollista o evolucionista, da prioridad a una enseñanza sensible a los

intereses, pensamiento y pautas de crecimiento evolutivo, o sea, el maestro reflexiona sobre sus alumnos (la obra de Eleanor Duckworth se incluye en esta tradición). Por último, la tradición reconstruccionista social hace hincapié en la reflexión sobre el contexto social y político de la enseñanza y en la evaluación de las acciones que se llevan a cabo en el aula respecto a su contribución a una mayor equidad y a una sociedad de mayor calidad de vida y más justa (encontramos un ejemplo de esta tradición en la obra de Lisa Delpit) (Zeichner, 1993, p. 47).

Esta clasificación sigue siendo vigente y actualmente es posible encontrar trabajos que desarrollen la Práctica Reflexiva desde cualquiera de estas tradiciones, aunque tiende a señalarse que la ruta deseable sea transitar hacia la Práctica Reflexiva crítica ubicada según su clasificación en la tradición reconstruccionista. Los documentos aquí analizados corresponden a las diferentes tradiciones, pero no se han clasificado según esta referencia.

## **Diseño y metodología**

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde la perspectiva postestructuralista, incorporando las herramientas analíticas, teóricas y metodológicas de Michael Foucault en lo referente a la lectura de los discursos. El objeto central de la misma fue la práctica reflexiva como dominio de saber y no como categoría epistemológica, y para ello se hizo uso de varias nociones metodológicas en el análisis, entre ellas: saber, discurso, apropiación, diagrama y archivo.

La primera de ellas es el saber. Como noción estratégica nos permite liberarnos de la pregunta epistemológica. En su sentido más general es el modo de ser de los enunciados, que rigen junto al poder, una práctica, en medio de procesos de subjetivación.

El saber lo rastreamos en lo que se dice, en los archivos, en general en todo lo que se ve, lo que se nombra y se va recortando hasta descifrar los enunciados que rigen el discurso de una época en relación con un acontecimiento que se quiere investigar. El saber así entendido no le

pertenece al sujeto. El saber, como práctica se relaciona con una institucionalidad y unas subjetividades, es anónimo (Álvarez Gallego, 2019, p. 57).

Hacemos uso también de la noción de discurso. Para Foucault el discurso es “un conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (2001, p. 141). El sistema de formación es un complejo de relaciones que funcionan como reglas. El discurso se constituye en las formaciones discursivas y cobra poder en el sujeto que lo hace objeto de deseo.

Desde esta perspectiva, el archivo se entiende aquí no como una aglomeración pasiva y preexistente de documentos viejos sino, como lo afirma Foucault, “es ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (Foucault, 2001). En otras palabras, el archivo se constituye en el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados, da cuenta de unas reglas que definen lo que puede ser dicho y las formas de lo dicho, de aquello que se conserva, de lo que se reactiva y apropia (Castro, 2004).

Para construir el archivo documental a partir del cual se derivó esta revisión sistemática, fueron revisados 90 textos entre libros, capítulos de libro, manuales, tesis y principalmente artículos de investigación. Los textos revisados corresponden a 25 libros, 6 capítulos de libro, 52 artículos de revista, 5 manuales y 2 tesis de doctorado. Un buen número de ellos en inglés, lo que nos permitía ampliar los contextos de circulación de estas ideas sobre la formación docente y la práctica reflexiva.

En el mismo sentido se utiliza como concepto metodológico la noción de apropiación, que desde la mirada foucaultiana funcionaría como una analítica de los juegos de verdad o como una política de la verdad. En tanto no se trata de determinar si la verdad es verdadera o falsa, si es un problema

científico o ideológico, sino cómo se ha producido, cómo circula, se transforma y se usa, se hace necesario tener en cuenta también la noción de procedencia.

La procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado.[...] Seguir la filial compleja de la procedencia es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas -o al contrario los retornos completos-, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente (Foucault, 1979, p. 13).

Reconocer la procedencia de los discursos sobre la Práctica Reflexiva no se trata de la búsqueda de un momento fundacional o sólido frente a lo cual se confronta lo apropiado, al contrario, el reconocimiento de las procedencias nos ayudará a remover en un discurso que se percibía inmóvil, fragmentar lo que se pensaba unido; mostrar la heterogeneidad de las formas de su apropiación en nuestro contexto.

Se trata de leer la reflexión más allá de las posturas disciplinares de la psicología o la filosofía en las que suelen ubicarse los textos. Sin la pretensión de tomar posturas, o evaluar la eficacia de unas u otras teorías, lo que se busca es describir las diferentes maneras como se ha asumido este concepto, las relaciones en las que ha entrado, las críticas que de estas apropiaciones se han realizado y a partir de allí las implicaciones en su implementación en los programas de formación de docentes.



## Resultados

### Críticas a la práctica reflexiva

La revisión de estos 90 documentos y muchos otros más en esta investigación, ha constatado cómo el discurso acerca de la Práctica Reflexiva se ha extendido a nivel global como una alternativa ideal para la formación de profesionales, en donde, la formación de maestros, lejos de ser la excepción junto con la formación en enfermería y medicina, se ha convertido en uno de los campos con más aplicaciones y experimentaciones al respecto. En este panorama, donde proliferan los artículos, investigaciones, experiencias, congresos y narrativas sobre el tema, emergen como textos muy singulares, aquellos en los que se plantean críticas o debates frente a la popularización y por qué no decir universalización del discurso sobre la Práctica Reflexiva como el ideal a implementar por todas las políticas.

Con el propósito de describir la relación de fuerzas en las que se teje este discurso, es igualmente necesario exponer estos debates, pues una lectura desde esta perspectiva analítica nos exige ir tras las voces que, como la de Calderhead (citado en Gilroy, 1993), nos advierte de cómo la Práctica Reflexiva se ha convertido en un lema, enmascarando numerosas prácticas y ofreciendo una variedad de modelos idealizados para la formación de maestros (p.46). Con este propósito, hemos decidido agrupar las principales críticas encontradas alrededor de nueve temas.

1. Sobre el objeto de la reflexión.
2. Sobre el tiempo que necesita un proceso reflexivo.
3. Sobre la apropiación de las ideas de Dewey y Schön.
4. Sobre la persistencia de la racionalidad técnica.
5. Sobre la individualización de la reflexión.
6. Sobre los procesos de formación en la Práctica Reflexiva.
7. Sobre la prescripción de la reflexión.

8. Sobre la pretensión de alcanzar la emancipación.
9. Sobre el cambio aparentemente discursivo.

### **Sobre el objeto de la reflexión**

Entre los autores que cuestionan los discursos sobre la Práctica reflexiva es común encontrar el señalamiento a la ausencia de definición o consenso respecto a cuál debe ser el objeto de la reflexión de los maestros en este proceso. Para Korthagen & Wubbels (1991) la pregunta por el docente reflexivo está estrechamente ligada a la pregunta por la “buena enseñanza” y, aunque cada vez hay mayor consenso sobre la incorporación de este enfoque en la formación de los docentes, los autores proponen diversos objetos para la reflexión, aunque a menudo tienen puntos de vista diferentes sobre lo que es la buena enseñanza. Esto ha llevado a que el concepto de reflexión “esté en peligro de convertirse en un concepto que es simplemente demasiado grande, demasiado vago y demasiado general para la aplicación diaria (el Principio de Ricetos de Oro, Katz y Raths, 1985) (Korthagen & Wubbels, 1991, p. 2).

Para Richardson (1990 citado en Perrenoud, 2004), el concepto de reflexión en la acción está relativamente vacío de contenido; más aún, no dice sobre qué, ni cómo el practicante reflexiona como tal, ni tampoco especifica los efectos de esa reflexión.

Después de que hemos acordado con Cruickshank y Schön, por ejemplo, que los maestros que reflexionan sobre su práctica (sobre y en acción) son más deseables que los maestros irreflexivos, que se rigen principalmente por la tradición, la autoridad y las circunstancias, todavía hay muchas preguntas sin respuesta. Ni Cruickshank ni Schön tienen mucho que decir, por ejemplo, sobre qué temas es que los profesores deberían reflexionar o sobre los tipos de criterios que deberían entrar en juego durante el proceso de reflexión (por ejemplo, que ayudan a distinguir lo aceptable de lo inaceptable de una práctica educativa) o sobre el grado en que las deliberaciones de los profesores deberían incorporar una crítica en el contexto institucional en el cual

trabajan (Richardson, 1990). En algunos casos extremos, se da la impresión de que mientras los profesores reflexionen sobre algo, de alguna manera, lo que decidan hacer está bien, ya que han reflexionado al respecto (Tabachnick & Zeichner, 1991, p. 2).

En su trabajo, Feiman-Nemser enlista las orientaciones conceptuales para los programas de formación de docentes como: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica: como se ve, no incluye en su lista una orientación reflexiva, lo cual es desafiante frente a las lecturas de Kennedy, Zeichner y Doyle; esto ocurre porque para Feiman-Nemser la reflexión no es una orientación conceptual, sino que la reconoce como una disposición profesional genérica dado que, según ella, muchos de los programas que revisó respaldan la reflexión como un objetivo, a pesar de tener diferentes orientaciones u objetivos sustantivos. En consecuencia, refiriéndose a las formas de conocimiento de Van Manen (1977), define los objetivos sustantivos como diferentes niveles o focos de reflexión. Van Manen ofrece tres niveles de reflexión: lo técnico, lo interpretativo y lo crítico.

Los ejemplos ofrecidos por Feiman-Nemser (1990) equiparan diferentes niveles o focos para la reflexión con el contenido de la reflexión. Por lo tanto, "una orientación tecnológica podría enfocar la reflexión en los medios más efectivos o eficientes para lograr objetivos educativos particulares" (p. 221). En ese mismo sentido, la orientación académica enfocaría la reflexión en el currículo escolar explícito o en la materia; la orientación práctica sobre los problemas desordenados de la enseñanza; la orientación personal en la reconstrucción del yo como maestro; y la orientación crítica en el rol de la escuela de crear una sociedad más justa y democrática (Valli, 1992, p. xvii).

Todas estas diferencias respecto al objeto que tendrá la reflexión, afirman la posición de Feiman-Nemser respecto a que el sentido de la reflexión no es tanto una orientación como una disposición subyacente a otras orientaciones legítimas; por esta razón es tan importante discutir acerca de las finalidades que a ella se le otorgan, asunto que, como ya se ha dicho, finalmente depende de la orientación conceptual que se asuma.

### **Sobre el tiempo que necesita un proceso reflexivo**

Otra crítica que se realiza a este enfoque es aquella que va dirigida a la necesidad de tiempo para poder adelantar estos procesos. Para Argyrs (1990) habría tres prácticas esenciales para convertirse en un profesional reflexivo, que son: “apartar tiempo para reflexionar solitariamente”, “convertirse en un ‘solucionador de problemas’ perpetuo” y “cuestionar el statu(s) quo” (pp. 296-297). En contraste, Larrive cuestiona que “estas prácticas son presentadas como procesos para los que uno debe tomar tiempo, y por tanto, difieren dramáticamente de la discusión que expone Schön sobre la reflexión en la acción como proceso que involucra replanteamientos espontáneos e intuitivos, en lugar de controlados y deliberados” (citado en Russell, 2012, p. 81).

El tiempo resulta un asunto problemático especialmente ahora que se ha vuelto a retomar el concepto de maestro artesano articulado a la reflexión (Alliaud, 2017); como afirma Sennett (2009) “La lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados” (p. 191).

Este es justamente el problema al que se enfrenta en la actualidad: que la reflexión se ha articulado a los resultados, dirigidos principalmente a medir la “eficacia de la enseñanza” en términos de logro de aprendizajes, haciendo al maestro responsable de esa mejora y a la reflexión su principal herramienta.

### **Sobre la apropiación de las ideas de Dewey y Schön**

Tom Russell (2012), en su crítica a la promesa no cumplida de la práctica reflexiva, dirigida principalmente por su preocupación acerca del uso virtualmente universal de frases como reflexión, Práctica Reflexiva y

convertirse en un profesional reflexivo en la formación profesional en general, y en la formación inicial docente en particular, nos dice que:

Hay muchos aspectos en los tres libros de Schön que los formadores de profesores parecen haber ignorado o interpretado de manera imprecisa. Schön no estaba escribiendo desde una perspectiva de formación docente, sino que sugería que, si uno estuviese buscando ejemplos de reflexión en la acción, uno de los últimos lugares donde uno podría encontrarlos sería en una escuela (p. 72).

Pero este no es el único problema asociado a la forma como fue leída la obra de Schön y el concepto de Práctica Reflexiva. Para Thompson & Pascal (2012) existe una ironía considerable en el hecho de que la Práctica Reflexiva implica la noción de teoría y práctica integradoras (Thompson, 2000), pero la base de la teoría que la sustenta se ha mantenido relativamente poco desarrollada en relación con la importancia y la popularidad del tema en cuestión. Se cuestiona por ejemplo que seguimos teniendo un conocimiento parcial de lo que sucede cuando se integra en la práctica de manera significativa o cómo se genera el conocimiento a partir de la práctica.

Para ellos, resulta una ironía adicional que “la teoría que sustenta la Práctica Reflexiva a menudo no se integra con la práctica, en la medida en que existe evidencia de una confusión considerable entre un gran número de profesionales acerca de lo que implica la Práctica Reflexiva” (p. 311). Por ejemplo, uno de los autores, actuando como examinador externo, revisando un gran número de portafolios presentados para un premio educativo profesional en el cual, bajo el título de "evidencia de Práctica Reflexiva", encontró que “simplemente hubo una discusión superficial de haberse detenido para reflexionar de vez en cuando: sin indicios de análisis, sin vínculos con una base de conocimiento profesional subyacente y sin indicios de poder extraer aprendizajes o nuevos conocimientos de la experiencia” (p. 311).

En el mismo sentido, se acusa a Schön de que su trabajo no fue lo suficientemente crítico, lo señalan de ateórico y apolítico (Fook et al., 2006, citado en Thompson & Pascal, 2012), pero fundamentalmente se enfatiza que, al ser aplicadas a la práctica, sus ideas han sido simplificadas o asumidas con una literalidad tal que terminan por despojarla de complejidad.

Por ejemplo, como lo indican Thompson y Thompson (2008), han surgido una serie de mitos y malentendidos en torno a la Práctica Reflexiva, incluida la tendencia a tomar la Práctica Reflexiva demasiado literalmente, es decir, a verla simplemente como una pausa para pensar. Es importante ir más allá de la literalidad, reconocer que la Práctica Reflexiva no es simplemente pensar acerca de la práctica de una manera general y vagamente definida (Thompson & Pascal, 2012, p. 316).

Muchas de las investigaciones de Kenneth-M.-Zeichner se ocuparon de la realización de un análisis bastante sistemático de la forma en que se utiliza el concepto de maestro como profesional reflexivo en los programas de formación y desarrollo del profesorado en los Estados Unidos. Como consecuencia de este trabajo llega a la conclusión de que:

los modos de utilizar el concepto de maestro como profesional reflexivo a los que se ha llegado en los Estados Unidos han hecho muy poco a favor de la promoción del auténtico desarrollo del profesorado. Con frecuencia, en cambio, se ha creado una ilusión de desarrollo del profesorado que mantiene, de manera más sutil, la postura dependiente del maestro. La forma de utilizarse la idea del profesor como profesional reflexivo a la que se ha llegado en el actual movimiento de reforma educativa, presenta cuatro características que anulan los expresados intentos emancipadores de los reformadores (Zeichner, 1993, p. 48).

Estas cuatro características a las que hace alusión son:

1. A menudo existe un interés por ayudar a que los maestros reproduzcan mejor las prácticas sugeridas por investigaciones de terceros, dejando de lado las teorías y la experiencia englobadas en la práctica propia del maestro y en la de otros compañeros.

2. La reducción del proceso reflexivo a la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), y la exclusión de la delimitación de los fines de la enseñanza de este proceso.
3. El evidente énfasis que se pone en las reflexiones de los maestros de manera que se circunscriban a su propia práctica o sobre sus alumnos, evitando toda consideración de los aspectos sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo que el maestro desarrolla en clase.

Una proporción importante del discurso sobre la enseñanza reflexiva no contempla la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante. La definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual limita, en gran medida, las posibilidades de ese desarrollo (Zeichner, 1993, pp. 45–46).

No hace falta ir muy lejos para darse cuenta de que estos problemas de la apropiación de las ideas de Dewey y Schön, no solamente ocurren en la política educativa de los Estados Unidos. De manera semejante, este fenómeno puede estar presentándose actualmente en Colombia y otros países de América Latina.

### **Sobre la persistencia de la racionalidad técnica**

Esta crítica se ha articulado al interrogante sobre la apropiación de las ideas de Schön, en tanto que algunos autores señalan que se ha perdido el sentido con el que Schön usaba este concepto, y en el proceso de apropiación, este terminó por reincorporar la racionalidad técnica a la que justamente el autor se oponía. Este movimiento se ve claramente cuando en 1993 Zeichner en un intento de clarificar lo que venía sucediendo en el campo de la Práctica Reflexiva y revisando la literatura pedagógica, identifica cinco variedades de Práctica Reflexiva: la versión académica, la de eficiencia social, la evolutiva, la de reconstrucción social y la versión genérica. Es justamente en la segunda variedad, la de eficiencia social, donde a juicio de Contreras Domingo (2011) queda incluida la racionalidad técnica cuando era precisamente a este

enfoque de la práctica profesional al que se oponía la teoría de Schön, porque a decir de Contreras, precisamente, lo que trataba de plantear este, era que la práctica profesional, en muchas ocasiones, no se encuentra sometida a la lógica de la aplicación de técnicas y estrategias que se deducen de la investigación, sino que se opone a ella, convirtiéndose en sí misma en un proceso de exploración, en conversación con la situación y guiado por la reflexión (p. 100).

En el mismo sentido, desde el punto de vista de Zeichner (1993), resulta tan problemático que el discurso de la Práctica Reflexiva se utilice como una estrategia para incentivar a los profesores a reproducir las prácticas de la investigación empírica llevada a cabo por investigadores universitarios, lo cual incide en que la reflexión sea visualizada como la duplicación de las prácticas investigativas, además de que se manifiesta como una persistencia de la relación teoría-práctica donde la teoría informa la práctica; en otras palabras persistencia de la racionalidad técnica.

### **Sobre la individualización de la reflexión**

En este aspecto, Zeichner ha sido el principal crítico al plantear que la reflexión, vista de esa manera, aísla a los profesores en dos aspectos: primero, porque lo encierra en el aula, cuando circunscribe la reflexión solo con la finalidad de mejorar la enseñanza de manera que ignora las consideraciones sociales que afectan el trabajo de los profesores; y, en segundo lugar, porque lo aísla de sus compañeros al considerar que es un ejercicio en solitario sin la interacción con otros profesores. “Esta tendenciosa inclinación individualista hace menos probable que los profesores sean capaces de afrontar y transformar estos aspectos estructurales de su trabajo que obstaculizan el cumplimiento de su misión educativa” (Zeichner, 1993, s.p).



Esta crítica se ha vuelto muy importante, porque también ha apoyado a los que debaten sobre el problema de la autonomía del profesorado. Algunos argumentan que, aunque en teoría se busque la profesionalización del maestro, todas estas prácticas ayudan a crear una situación en la que “simplemente existe una mera ilusión de desarrollo y de autonomía docente” (Ziechner 1993 citado en Russell, 2012, p. 77).

### **Sobre los procesos de formación en la Práctica reflexiva**

Algunos autores, al estudiar los planteamientos de la Práctica Reflexiva, se han detenido en analizar los desafíos que esta implica para pensar en la formación de docentes. Se resaltan elementos que tienen que ver con las condiciones externas que influyen en la formación (Novoa, 2009 en Vélaz de Medrano & Vaillant, 2009), la supervisión de las prácticas (Calderhead, 1992), la formación de los formadores (Torres del Castillo, 1998), entre otros. Específicamente, una de las críticas más importantes ha sido la desarrollada por Calderhead (1992), quien argumenta que el desarrollo de la Práctica Reflexiva impone grandes exigencias, tanto a los tutores en la universidad como a la supervisión en las escuelas, que requieren tener una comprensión compleja del desarrollo profesional de los docentes en formación, entre otras cosas porque ellos monitorean los diversos cambios en el alumno que supervisan.

De acuerdo con este autor, los docentes y los tutores encuentran al menos dos impedimentos importantes en la ejecución de la tarea. El primer impedimento es la falta general de conocimiento sobre el desarrollo profesional de los docentes en formación y las pocas referencias o guías para desarrollar esta tarea de acompañar a otros. Las pocas que se encuentran se basan en actividades experimentales de alcance limitado, por lo cual los formadores aprenden a manejarlas a través de su propia participación por ensayo y error, y alcanzan su propia comprensión del desarrollo profesional

de los maestros en formación en el proceso. El segundo impedimento surge cuando los tutores y los docentes en formación se encuentran en instituciones, donde los valores, las expectativas y las prácticas aceptadas no apoyan su papel como facilitadores de la Práctica Reflexiva.

Hay pocas directrices bien establecidas para los formadores de profesores en esta nueva área, y como resultado se les pide constantemente a los tutores y profesores supervisores que examinen lo que están haciendo y hacia dónde están yendo. Los formadores de profesores se han impuesto ambiciosos objetivos en la formación reflexiva, pero aún es incierto qué es lo realmente alcanzable en el contexto de un programa de formación inicial docente. (p. 145).

[Las preguntas acerca de qué es lo posible] solo pueden ser respondidas por medio de la experiencia de los formadores, y la evaluación de esa experiencia, en el desarrollo de programas de formación inicial para la Práctica Reflexiva y en la promoción de nuestra(s) comprensión(es) del crecimiento profesional. En el proceso de desarrollar una enseñanza reflexiva como meta de la formación inicial, existe la necesidad de desarrollar nuestro propio conocimiento acerca de la enseñanza reflexiva y cómo puede ser facilitada (pp. 145-146). (Calderhead 1992, citado en Valli 1992, citados en Russell 2012).

Pero este no es el único desafío de formar en la Práctica Reflexiva, además de que los formadores o tutores, como los llama Calderhead, deben estar preparados en el enfoque de la Práctica Reflexiva. (Perrenoud, 2004) agrega que, el reto está en que la formación debe proporcionar a la vez “actitudes, habitus, saber hacer en el método y en las posturas reflexivas”, se vale de la fórmula de Meirieu “aprender a hacer lo que no se sabe haciéndolo” para decir que “solo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una Práctica Reflexiva” (p. 17).

En la misma línea, Novoa (2009) nos llama a reconocer que este tipo de propuestas teóricas solo tienen sentido si se construyen dentro de la profesión, si los profesores las hacen suyas a partir de una reflexión sobre su propio trabajo, porque mientras sean solamente exigencias del exterior, los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente

serán muy pobres. Argumenta que hay suficientes textos sobre la praxis y el *practicum*, sobre la *phronesis* y la *prudencia* como referentes del saber docente y sobre los profesores reflexivos, pero esto necesita concretarse más en el ejercicio de la profesión.

Las preguntas se suceden. ¿No será que hoy día muchos profesores son menos reflexivos –por falta de tiempo, por falta de condiciones, por exceso de material didáctico pre-preparado, por deslegitimación frente a los universitarios y a los expertos– que muchos de sus colegas que ejercieron la docencia en un tiempo en que todavía no se hablaba del “profesor reflexivo”? En una palabra, no vale la pena continuar insistiendo en intenciones que no se plasmen de un modo concreto en compromisos profesionales, sociales y políticos (Novoa, 2009, p.54).

En este aspecto nuevamente hay un llamado al carácter político de esta propuesta, en la cual se exige una coherencia entre el decir reflexivo y un escenario de formación coherente con el mismo, de manera de los tutores se desplacen de su rol de instructores o supervisores para asumir ellos mismos también el rol de aprendices de su propia práctica. Porque como dice Torres del Castillo, (1998):

La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en experiencias innovadoras localizadas, e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. En esto, las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante, al verse a sí mismos, a su vez, como "facilitadores" del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores (p. 12).

Esta situación ha dado lugar a algunos autores como Russell (2012), a decir que se ha instalado la práctica reflexiva solo como un cambio discursivo, que no ha afectado la forma de enseñar, debido a la complejidad que implican los cambios paradigmáticos, y la estabilidad de las prácticas docentes, asunto que desarrollaremos más adelante.

Preocupados por lo que se transmite a los profesores sobre la reflexión en las revistas de desarrollo profesional que actúan como foros para comunicar nociones centrales sobre la reflexión para la práctica docente, Marcosa, Sanchez, Tillema, Marcos & Tillema (2011), desarrollan un estudio en el que advierten sobre el peligro inherente de esta falta de claridad que hace que los profesores se sienten atraídos por un consenso aparente sobre las perspectivas y la viabilidad de la reflexión y creen que la reflexión puede ayudarlos a mejorar su enseñanza. Por lo tanto:

interesa tanto a los profesores como a los formadores de docentes (Mansvelter, 2006) ser cautelosos a la hora de definir la reflexión en los programas de formación docente e interpretarla como una herramienta para apoyar una noción más amplia de desarrollo profesional. Examinar lo que se les dice a los profesores sobre la reflexión y explicar su uso (potencial) puede dar claridad a la promoción de la reflexión a los docentes y salvaguardar sus oportunidades genuinas para la práctica docente (es decir, no exceder su uso más allá de su significado (Kugelmass, 2000). (Marcosa et al., 2011, p.22).

En resumen, los autores que se suman a este argumento, para debatir sobre la Práctica Reflexiva, están de acuerdo en que, el uso de la Práctica Reflexiva en los programas de formación inicial de profesores no puede ser parte de experiencias aisladas que, por su cuenta, preparan a los estudiantes para su desempeño en el aula. Son parte de un proceso continuo de desarrollo profesional que dura toda la vida. Donde los formadores de docentes debemos mejorar nuestro propio entendimiento de ese desarrollo y las necesidades profesionales de los docentes en todos los niveles porque, como dice Calderhead (1992): “Antes de que podamos tener profesores reflexivos, necesitamos escuelas reflexivas y formadores de docentes reflexivos” (p. 146).

## **Sobre la prescripción de la reflexión**

Un asunto que podemos considerar de reciente aparición en lo que ha sido la emergencia y consolidación del discurso de la Práctica Reflexiva, es aquel relacionado con las vías por las cuales se ha convertido a la reflexión en un asunto prescriptivo y, en consecuencia, se viene insertando en los diferentes programas de formación de maestros la “reflexión obligatoria”. Se argumenta la reflexión como necesaria para el mejoramiento de la práctica y por lo tanto indispensable para el empoderamiento de los profesores, asunto que fue cuestionado por Fendler (2003) cuando dice que:

Si los investigadores de la educación creen que todos los profesores piensan sobre lo que hacen, ¿entonces, ¿por qué se habla tanto acerca de formar profesionales reflexivos? [...] resulta irónico que la retórica acerca de los profesionales reflexivos se enfoque en empoderar a los profesores, y que los requisitos para aprender a ser reflexivo se encuentren sobre la base del supuesto de que los profesores sean incapaces de reflexionar sin la dirección de autoridades expertas. El caso de la reflexión docente provee un ejemplo de la necesidad que tienen los investigadores de revisar sus propios supuestos acerca de la relación entre la investigación y la formación de profesores (p. 23).

La promoción de la práctica reflexiva, a juicio de Thompson & Pascal (2012), representa una ironía en cuanto al hecho de que la Práctica Reflexiva, que se ha presentado como un enfoque que enfatiza la importancia de integrar la teoría y la práctica (saber y hacer), se ha caracterizado por las prácticas cotidianas que se presentan como “reflexivas”, pero que a menudo muestran poca evidencia de análisis o comprensión; asunto que puede explicarse en parte por el hecho de que la Práctica Reflexiva ha adquirido el estado de "palabra de moda", una situación que frecuentemente resulta en prácticas excesivamente simplificadas que tienen poca relación con el pensamiento en el que dicen estar basadas (p. 315).

Pero, prescribir la Práctica Reflexiva, activa una tensión. De un lado, llevarla a cabo implica, como ya se ha dicho, un tiempo necesario para la reflexión;

sin esto existe el peligro de que la Práctica Reflexiva permanezca en el nivel de una idea teórica muy alejada de las ocupadas realidades de la práctica. Además, sin este espacio para la reflexión, no habrá margen para la Práctica Reflexiva crítica. Del otro lado, esta demanda de tiempo también se aplica a la organización en general. Resulta evidente que los gerentes y otros líderes tienen el deber de desarrollar y mantener culturas de trabajo y procedimientos que apoyen la Práctica Reflexiva crítica; pero "el tiempo que se requiere para la reflexión no está disponible en el mundo actual orientado al mercado del trabajo de servicio humano"(Issitt, 2000, citado en Thompson & Pascal, 2012, p. 320).

Sin embargo, nuestra experiencia es que no es tanto una falta de tiempo *per se* en ningún sentido objetivo, sino más bien una cultura que no prioriza la reflexión; en efecto, una cultura gerencialista. Dicho gerencialismo, con su atomismo inherente, también es antitético a los enfoques críticos de la práctica. De hecho, Baldwin (2004) identifica el gerencialismo como una gran amenaza para la Práctica Reflexiva, en la medida en que el énfasis en el control de la gestión (por ejemplo, a través del establecimiento de objetivos) a expensas de la autonomía profesional crea un ambiente de trabajo contrario al aprendizaje reflexivo. Estaríamos de acuerdo en que el gerencialismo es una amenaza para reflexionar sobre la práctica, pero queremos llevar el análisis un paso más allá. Podríamos argumentar que el mayor crecimiento del interés en la Práctica Reflexiva en los últimos años puede verse, en gran parte, como una reacción contra el gerencialismo como resultado de las insatisfacciones que ha provocado (no menos la falta de confianza y respeto implícito en los sistemas basados en el control gerencial cercano), de la misma manera que el crecimiento significativo del interés en el liderazgo puede verse como una reacción contra las restricciones, la inflexibilidad, la ineficacia y la deshumanización de los discursos gerencialistas (Gilbert, 2005, citado en Thompson & Pascal, 2012, pp. 320–321).

## **Sobre la pretensión de alcanzar la emancipación**

Elliott (1990) plantea que el profesorado no necesita fuentes externas teóricas que le proporcionen una crítica ideológica, puesto que esta posibilidad ya está implícita en las capacidades de generación de un

pensamiento crítico a partir de la reflexión de los enseñantes sobre las ambigüedades, conflictos y tensiones que ya existen en las comprensiones que ellos poseen de la enseñanza y sus contextos de realización. No es necesario, por tanto, partir de una posición crítica como origen de la reflexión, porque será la propia reflexión sobre la práctica la que llevará a la crítica (pág. 123). Lo anterior se constituye en el principal planteamiento al cual se oponen los autores que señalan esta crítica.

Veamos, por ejemplo, el planteamiento opuesto a Elliott desarrollado por Thompson & Pascal (2012), quienes consideran que lo que se ha establecido como Práctica Reflexiva "tradicional", popularizada a través del trabajo de Schön y otros, ofrece el potencial para una práctica consciente y bien informada para el aprendizaje reflexivo, pero que no puede darse por sentado que esa práctica sea emancipadora (p. 322). Acorde con esta mirada, Contreras Domingo (2011) reconoce que la práctica profesional de los docentes se realiza en un mundo no solo plural, sino también desigual e injusto, en donde nos encontramos sometidos a presiones, y vivimos contradicciones y contrariedades, de las cuales no siempre es fácil salir, o ni siquiera captar con lucidez. Y por eso se pregunta:

¿Cómo podemos reconocer la diferencia entre pluralidad y desigualdad? ¿Es suficiente la reflexión para ello? ¿Qué hace pensar que la reflexión docente conduce por sí misma a la búsqueda de una práctica educativa más igualitaria y liberadora, y no al contrario, a la realización y al perfeccionamiento de exigencias institucionales y sociales que podrían ser injustas y alienantes? (p. 98).

Como vemos, el debate se fundamenta en la discusión de si la Práctica Reflexiva es por sí misma emancipadora o no. Sus críticos han dicho que el problema de la forma como se ha implementado es que dio por sentado que lo era, que la sola reflexión por sí misma llevaba implícita la pretensión de emancipación, asunto que es leído de manera problemática, aún más cuando se recuerda que muchos de estos planteamientos no revelan una finalidad

para la reflexión, es decir, no se propone cuál debe ser el campo de la reflexión y entonces

Se presupone que el potencial de la reflexión ayudará a reconstruir tradiciones emancipadoras implícitas en los valores de nuestra sociedad. Pero dichos valores no son solo los que representan emancipación, sino también dominación (Bernstein, 1983). Lo que está aquí en duda es si los procesos reflexivos, por sus propias cualidades, se dirigen a la conciencia y realización de los ideales de emancipación, igualdad o justicia, o si, de la misma manera, al no definirse respecto al compromiso con determinados valores, podrían estar al servicio de la justificación de otras normas y principios vigentes en nuestra sociedad, como la meritocracia, el individualismo, la tecnocracia y el control social (Contreras Domingo, 2011).

Este argumento es clave porque visibiliza que la reflexión, al configurarse como diagrama, va cambiando de posiciones, lo que hace que pueda ser usada para la emancipación, y al mismo tiempo, en sentido contrario, al no definirse su contenido y finalidad, esta puede usarse también al servicio de los intereses de la sociedad de control actuando sobre la práctica profesional de los docentes como un modificador y configurador de una subjetividad determinada.

### **Sobre el cambio aparentemente discursivo**

Esta puede ser tal vez una de las críticas más comunes al discurso de la Práctica Reflexiva, y es justamente el hecho de que haberse quedado en un cambio aparentemente solo discursivo, al decir de Russell (2012), hay innumerables formas en que la educación de profesores ha respondido al camino de la reflexión planteado por Schön, pero lo que se ve es una gran promesa no cumplida; indica que hay una serie de peligros y trampas que surgen cuando los profesionales cambian su vocabulario, pero no sus acciones. “En el genuino sentido de la racionalidad técnica, la teoría pudo sonar llamativa, pero su traducción a la práctica no ha logrado el cambio



paradigmático que esta implica” (p. 88). En el mismo sentido Contreras Domingo (2011) ha dicho que:

Desde que se publicó la obra de Schön (1983), la idea del docente como un profesional reflexivo ha pasado a ser moneda corriente en la literatura pedagógica. Raro es el escrito sobre enseñanza o profesorado que no hace defensa expresa de la reflexión sobre la práctica como una función esencial del docente en el ejercicio de su oficio. Sin embargo, más parece haber prosperado la difusión del término "reflexión" que no una concepción concreta de la misma. La mención a la reflexión ha cobrado tal extensión que ha pasado a ser de uso obligado para cualquier autor o corriente pedagógica. La consecuencia es que, en la práctica, se ha acabado convirtiendo en un eslogan que ha quedado vacío de contenido (p. 99).

Y es que para Contreras no puede hablarse de que el pensamiento original de Schön haya pasado a dominar el campo pedagógico. Considera, en cambio que, ha sido el uso del término lo que ha dominado, de tal manera que ahora nos encontramos toda una literatura sobre la práctica docente que, aunque se denomina reflexiva, está lejos de mantener una convergencia de planteamientos y enfoques más allá del uso del término, situación a la que ha denominado “el confusionismo de lo reflexivo”.

Una de las razones por las cuales estas concepciones genéricas de la reflexión se han vuelto tan populares, es que pueden ser (y han sido) empleadas por formadores de docentes de cualquier ideología. Todos pueden identificarse con ellas y no ofenden a nadie, excepto quien trata de controlar estrictamente las acciones de los docentes a través de las prescripciones externas (Tabachnick & Zeichner, 1991, p. 2).

Este confusionismo, que ha vaciado de contenido la reflexión hasta el punto de volverla un concepto transparente que, “al volverse un todo para todos, ha perdido la capacidad de ser vista” (Rodgers, 2002), interpela a los profesores de los programas de formación docente, por ello, es necesario explorar de qué manera las discusiones sobre Práctica Reflexiva—como las de Dewey y Schön—se relacionan con sus propias prácticas tanto personales como profesionales en los programas de pedagogía de nuestras universidades. Pues

Podemos hacer mucho más daño que bien al añadir el vocabulario de la reflexión a nuestras enunciaciones de misión y a nuestras tareas, si no van acompañadas de un amplio soporte que incluya el modelaje y los vínculos explícitos a las experiencias reales de la práctica de los candidatos a profesores (Russell, 2012, p. 76).

Finalmente, podemos decir que quienes se suman a esta crítica, por ejemplo Calderhead (1989), coinciden en advertir los peligros de la incorporación de la reflexión solamente como un cambio en el discurso hasta el punto en que no hay un solo educador de docentes que diría que no le preocupa preparar docentes reflexivos y se ha terminado por asimilar el concepto de práctica como aquel proceso destinado a facilitar el desarrollo de maestros reflexivos, pero los criterios que se han asociado a la Práctica Reflexiva son tan diversos, que las diferencias importantes entre las prácticas específicas están enmascaradas por el uso de la retórica común.

## **Conclusiones**

Instalada la práctica reflexiva como un régimen de verdad sobre la formación de los profesores, se ha convertido casi en sentido común, cuando nuestra sociedad ha dado por sentado al profesor como un agente de cambio y lo ha hecho el responsable principal del mejoramiento de las escuelas. Al reconocer las tensiones que activan estas nueve críticas por la forma como ha apropiado el discurso de la Práctica Reflexiva, es posible generar espacios para recuperar la potencia de esta perspectiva de formación teniendo especial cuidado de no dejarla capturar por las lógicas del mejoramiento continuo y la sociedad del rendimiento que ha individualizado a los docentes convirtiéndoles en los únicos responsables del mejoramiento de la calidad educativa.

La formación inicial todavía conserva el uso de la reflexión en tanto potencia transformadora que produce la subjetividad deseada de profesor reflexivo,

innovador o investigador. Allí todavía la reflexión se enfrenta a la acción estratégica de los estudiantes que para lograr buenas calificaciones viven en el simulacro y denotan prácticas (como llevar el diario pedagógico o el portafolio) que tal vez en su vida profesional no vuelvan a asumir. Por esto es importante que en los procesos de formación inicial asumamos una perspectiva más emancipadora del uso de la reflexión con los nuevos docentes.

Sin duda la perspectiva de formación docente que se sustenta en la reflexión sigue siendo vigente e interesante de poner en práctica, pero es necesario que los formadores de docentes estén alertas sobre estas nueve críticas que se le realizan, de tal manera que su implementación no nos haga caer en estas situaciones que aquí se han problematizado.

Estas formas críticas, naturales de implementación de la práctica reflexiva, surgidas de la propia búsqueda del docente en la cotidianidad de su oficio, serán interesantes ejercicios para realizar nuevas investigaciones. Solo de esta manera podremos generar contrapeso a la reflexión por demanda que se realiza desde las agencias del estado.

#### Referencias bibliográficas

Álvarez Gallego, A. (2016). El maestro en Colombia. En *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia (s)* (pp. 87–157). Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós Argentina.

Bolívar Osorio, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51). <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>

Bowman, C. L., & Herrelko, J. M. (2014). Bridging theory to practice with classroom rounds. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 51–66. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i4.5185>

Brownlee, J., Berthelsen, D., Dunbar, S., Boulton-Lewis, G., & Mcgahey, P. (2008). Investigating Epistemological Beliefs in Vocational Education for Child Care Workers: New Ways of Thinking about Learning and Training. *Australian Education researcher*, 35(3), 135–154.

- Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, (1) 43-51.
- Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. En L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp. 139-146). State University of New York Press.
- Castro, E. (2004). *El Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (3a ed.). Morata.
- Da Silva, M. (2005). Constructing the Teaching Process from Inside Out: How Pre-service Teachers Make Sense of their Perceptions of the Teaching of the Four Skills. *Teaching English as a Second or foreign language*, 9(2), 1–19. <http://www.tes-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a10/>
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Paidós
- Domingo Roget, À., & Gómez, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908203.pdf>
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Foucault, M. (1979). Nietzsche, la Genealogía, la Historia. En J. Varela & F. Alvarez-Uría (Eds.), *Microfísica del Poder* (Segunda, pp. 7–30). Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, Michel (2001). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gilroy, P. (1993). Reflections of Schön: an epistemological critique and a practical alternative. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 125–142.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419–441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss7/6>
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching* 1 (1), 51-72 <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Marcosa, J. M., Sanchez, E. E., Tillemab, H. H., Marcos, J. M., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 1 (37), 21-36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

- Rakicioglu-Soylemez, A., & Eroz-Tuga, B. (2014). Mentoring Expectations and Experiences of Prospective and Cooperating Teachers during Practice Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 145–168. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.10>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842–866.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Rencontres on Education*, 13, 71–91. <https://doi.org/10.15572/ENCO2012.05>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1991). Issues and practices in inquiry-oriented teacher education. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-18). Falmer Press.
- Thompson, N. (2000). *Theory and practice in the human services* (2nd ed.) Open University Press
- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311–325. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>
- Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, (82), 19.
- Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: Cases and critiques*. State University of New York Press.
- Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44–49.

## Misceláneas

# El inglés y el aprendizaje colaborativo en el aula virtual

English language and collaborative learning in a virtual classroom

O Inglês e o Aprendizado colaborativo na aula virtual

**Loana Lombardozi<sup>1</sup>**

## Resumen

La asignatura de inglés II de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación (orientación Educación a Distancia) se propone como un espacio de aprendizaje del idioma inglés para propósitos específicos.

La especificidad se relaciona con las expresiones y vocabulario que aparecen en los entornos virtuales para satisfacer las necesidades de los alumnos de la Licenciatura de Educación a Distancia de comprender la comunicación que predomina en los ambientes de e-learning.

Desde un enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas, se plantean en el aula virtual de Inglés II, desde su creación en el año 2011 hasta su último ciclo en el 2020, una serie de actividades colaborativas en diferentes espacios como glosario, wiki y foros en vistas a generar interacciones y construcción colaborativa de conocimiento acerca del idioma inglés.

---

<sup>1</sup> [loana.lombardozi@gmail.com](mailto:loana.lombardozi@gmail.com). Universidad Nacional de Cuyo

Sin embargo, no todo lo que surge allí es colaborativo, a pesar de las interacciones de los participantes y la mediación del tutor virtual.

Nos preguntamos en este texto por este tipo de aprendizaje en relación a los procesos de enseñanza de una lengua extranjera, cuáles son sus características y naturaleza y si es afín al enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.

**Palabras clave:** aula virtual, aprendizaje colaborativo, Inglés II, enfoque comunicativo, interacción.

### **Abstract**

The English II subject of the Bachelor's Degree in Education Sciences (Distance Education orientation) is proposed as a space for learning the English language for specific purposes.

The specificity is related to the expressions and vocabulary that appear in virtual environments to satisfy the needs of the students of the Distance Education Degree to understand the communication that predominates in e-learning environments.

From a communicative approach to language teaching, a series of collaborative activities in different spaces such as glossary, wiki and forums in views are proposed in the English II virtual classroom, from its creation in 2011 until its last cycle in 2020 to generate interactions and collaborative construction of knowledge about the English language.

However, not everything that is generated there is collaborative, despite the interactions of the participants and the mediation of the virtual tutor.

We ask ourselves in this text about this type of learning in relation to the processes of teaching a foreign language, what are its characteristics and nature and if it is related to the communicative approach to language teaching.

Key words: virtual classroom, collaborative learning, English II, communicative approach, interaction.



## Resumo

A disciplina Inglês II do curso de Licenciatura em Ciências da Educação, modalidade EAD (Educação a Distância) é proposta como um espaço de aprendizagem da língua inglesa para fins específicos.

A especificidade está relacionada às expressões e vocabulário que surgem nos ambientes virtuais para atender às necessidades dos alunos do Curso de Educação a Distância em compreender a comunicação que predomina nos ambientes de *e-learning*.

A partir de uma abordagem comunicativa ao ensino de línguas, uma série de atividades colaborativas em diferentes espaços como glossário, *wiki* e fóruns, são propostas na sala de aula virtual Inglês II, desde sua criação em 2011 até seu último ciclo em 2020, para gerar interações e construção colaborativa do conhecimento sobre a língua inglesa.

Porém, nem tudo que surge ali é colaborativo, apesar das interações dos participantes e da mediação do tutor virtual.

Questionamo-nos neste texto sobre este tipo de aprendizagem em relação aos processos de ensino de uma língua estrangeira, quais as suas características e natureza e se está relacionada com a abordagem comunicativa do ensino de línguas.

Palavras-chave: sala de aula virtual, aprendizagem colaborativa, Inglês II, abordagem comunicativa, interação

## Introducción

En este texto relataremos la experiencia de enseñanza del idioma inglés con propósitos específicos que se llevó a cabo en la asignatura Inglés II de la Carrera de Licenciatura de Ciencias de la Educación (orientación Educación a Distancia) y analizaremos las experiencias de aprendizaje colaborativo que se dieron en ella a través de intercambios en distintos espacios del aula como el glosario, la *wiki* y los foros.

Para entender el contexto en que está inserta la materia, necesitamos saber que la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación (orientación Educación a Distancia) tiene por objetivo principal “la necesidad de capacitar recursos humanos que puedan insertarse en las propuestas de Educación a Distancia, para que las mismas puedan ejecutarse en forma eficaz, científica y con suficientes conocimientos de los requerimientos tecnológicos que demanden” (Ordenanza 12/09-CD, 2009, Plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación Orientación en Educación a Distancia y Educación Permanente p.4).

La materia Inglés II, aparece en tercer año de la carrera y propone el aprendizaje del idioma inglés en entornos virtuales desde la perspectiva de un sistema a distancia mediado por tecnología.

Por lo tanto, se organiza en un aula virtual que se aloja en el Moodle institucional de la Facultad de Filosofía y Letras y el curso consta de cuatro módulos donde se trabajan distintas habilidades lingüísticas, haciendo hincapié en la lectura comprensiva y la traducción de estructuras y vocabulario específico relacionado con la virtualidad.

Nos interesa focalizarnos en este artículo, en las actividades colaborativas que se llevaron a cabo en el aula durante los ciclos de cursado, desde que se dio inicio a la materia en el año 2011 hasta su último ciclo en el año 2020, para intentar comprender si hubo realmente colaboración, en vistas a la producción de un trabajo construido entre todo el grupo y entender la naturaleza de las interacciones que se generaron en distintos espacios del aula.

De esta manera, reflexionaremos en torno a los siguientes interrogantes:

¿Lo que se genera en espacios de colaboración como foros, wikis y glosario responde a una construcción colaborativa? ¿Cómo es su naturaleza? ¿Cuáles

son las características de las interacciones que se generan en el aula virtual y cómo es su relación con el aprendizaje de un idioma?

Esperamos, entonces, hacer en este texto, una aproximación e interpretación a los significados que envuelve el término de “aprendizaje colaborativo”, sobre todo relacionado con el aprendizaje de idiomas en entornos virtuales, en una búsqueda por acercarnos a respuestas en torno a los interrogantes antes planteados.

### **La materia Inglés II y las necesidades de aprendizaje de los alumnos**

Como ya mencionamos anteriormente, la Carrera de Licenciatura de Ciencias de la Educación (con orientación en Educación a Distancia) busca formar un profesional que sea capaz de intervenir en procesos de investigación, diagnóstico, planeamiento, administración y organización de ámbitos virtuales de aprendizaje en la educación formal y no formal.

Dentro de este marco formativo, el plan de estudio prevé el aprendizaje del idioma inglés como la lengua extranjera que aparece con más frecuencia en los entornos virtuales.

Para ello, es necesario que el alumno de la Licenciatura de Educación a Distancia pueda comprender el vocabulario y estructuras que aparecen en Internet, ya sea en distintas páginas webs, herramientas digitales y redes sociales, con el fin de que pueda planear y organizar entornos de aprendizaje con estos recursos.

De esta manera, el curso apuntaba en un comienzo a la lectura de artículos especializados relacionados con la educación a distancia, por lo que era necesario que los alumnos conocieran términos y estructuras básicas que aparecían en los entornos virtuales.

Pero, a medida que se desarrollaba la materia, los alumnos planteaban otras necesidades. Muchos de ellos manifestaban su interés por aprender el inglés

para comunicarse, alejándose así de algunas experiencias previas con el idioma (sobre todo en la escuela secundaria), que marcaban un aprendizaje repetitivo y mecánico, focalizado en la pronunciación y las estructuras gramaticales.

Así, se pensó en aprovechar este espacio no solo para la comprensión y traducción de textos, sino también para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

### **El enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas**

El enfoque comunicativo que adoptó la materia desde su inicio es, según Douglas Brown (2001), aquel que:

busca desarrollar todos los elementos de la competencia comunicativa, a saber: la competencia gramatical, la discursiva, la funcional, la sociolingüística y la estratégica. Esto implica que “los alumnos deban usar la lengua dentro del aula, en forma productiva y receptiva y en contextos no ensayados previamente (p. 43).

Cabe aclarar que la competencia comunicativa es [...] “lo que se necesita para comunicarse eficientemente [...]. Como Hymes dice, es saber cuándo hablar, cuándo no, qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué manera (Thonbury, 2006, p. 37).

Para alcanzar la misma, existen ciertos aspectos a desarrollar en el aula:

- Desarrollo de las cuatro macro-habilidades de la lengua: escucha, lectura, escritura y habla, las cuales pueden ser alcanzadas incluso en los niveles más elementales del idioma.
- Fluidez y corrección son principios complementarios que se busca desarrollar en los alumnos.
- Focalización en la función, más que en la estructura del idioma, para lograr significado.

- Metodología que apunte a involucrar a los alumnos en el uso auténtico y funcional del idioma para lograr aprendizaje significativo.
- El error como parte del aprendizaje y de la experimentación del alumno con el idioma.
- Actividades contextualizadas en situaciones reales de comunicación que faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Incentivo a usar el idioma de manera productiva y receptiva en contextos fuera de la clase.
- Oportunidades suficientes para que el alumno pueda focalizarse en sus propios procesos de aprendizaje, entendiendo sus diferentes estilos y tipos de inteligencia para lograr un aprendizaje autónomo.
- Motivación intrínseca y extrínseca del alumno para el aprendizaje del idioma.
- Rol del docente como facilitador o guía, permitiendo en los alumnos, la construcción del significado mediante una genuina interacción lingüística con otros.

De igual manera, la organización del contenido por tópicos de interés, el aprendizaje por tareas, el aprendizaje colaborativo e interactivo, son también conceptos afines al método comunicativo.

### **La interacción dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas**

Uno de los principios del enfoque comunicativo es la creación de situaciones dentro del aula que permitan interacción entre los alumnos en vistas a la negociación de significados que favorece el desarrollo de la producción oral.

Pero, ¿qué entendemos por interacción? “Interacción es el intercambio colaborativo de pensamientos, sentimientos, ideas, entre dos o más personas, que tiene un efecto recíproco en cada una.” (Brown, 2000, p. 165).

Algunos de los principios que guían esta teoría de interacción en la clase de idiomas, de acuerdo a Brown (2000), son los siguientes:

- Automaticismo: la interacción humana se logra mejor cuando la atención está puesta en el significado y los mensajes y no en la gramática y otras formas lingüísticas. Los alumnos, de esta manera, son liberados de utilizar el lenguaje de manera controlada y pueden adquirir modos más automáticos de procesarla.
- Motivación intrínseca: cuando los alumnos están comprometidos entre sí en actos del habla, pueden apreciar más su competencia sobre el idioma y desarrollan un sistema de autorrecompensa en el aprendizaje.
- Inversión estratégica: la interacción requiere del uso de la competencia estratégicas del idioma para tomar decisiones acerca de qué decir, escribir o interpretar y para hacer arreglos cuando la comunicación está bloqueada.
- Riesgos asumidos: la interacción supone el riesgo de fallar en la producción del significado o de malinterpretar el significado de alguien más, pero eso es parte del riesgo asumido en una situación de interacción.
- Conexión intercultural del idioma: La carga cultural que implica los actos de habla y escritura requiere de los interlocutores un conocimiento de los matices culturales del idioma.
- Interlengua: la complejidad de la interacción requiere de un largo proceso de desarrollo. Numerosos errores de producción y comprensión pueden ser parte de ese proceso y el rol del docente en el "feedback" es fundamental en este sentido.
- Competencia comunicativa: todos los elementos de la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, sociolingüística pragmática y estratégica) están envueltos en la interacción humana. (p. 43).

Estas características de la interacción llevan a tomar decisiones metodológicas con respecto al tipo de actividades a realizar en la clase de idiomas, como por ejemplo:

- plantear actividades en parejas y en grupos,
- recibir input de idioma auténtico que se dé en situaciones y contextos reales,
- producir interacciones que tengan un propósito real de comunicación,
- realizar tareas que preparen al alumno para usar el idioma en el mundo real,
- practicar comunicación real a través de dar y recibir interacciones en conversaciones espontáneas,
- escribir para audiencias reales y con propósitos similares a los de la vida real.

### **El enfoque comunicativo en la materia Inglés II de la carrera de Educación a Distancia**

Luego de decidir el enfoque que se adoptaría para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, era necesario comenzar a organizar los materiales y contenidos en el aula virtual, por lo que se comenzó con la construcción de los módulos de aprendizaje.

Es así cómo se creó un primer módulo donde se explicó el enfoque comunicativo, se planteó una práctica de reflexión sobre cómo los alumnos aprendieron el inglés hasta ese momento, se comparó el idioma inglés con el castellano en sus similitudes y diferencias y se propuso una práctica integradora que sería transversal a todo el cursado (glosario colaborativo).

En el segundo módulo, se revisaron nociones básicas de gramática, desde una perspectiva funcional del idioma y se presentaron las frases nominales y

verbales acompañadas de prácticas que buscaban la comprensión y traducción de frases al castellano. En la práctica integradora final, se propuso un ejercicio de metacognición.

En el módulo tres se trabajó con vocabulario específico que aparece en los entornos virtuales, tanto en Internet como en algunas herramientas virtuales. Lo que se buscó en este tramo del cursado, fue que los alumnos identificaran, comprendieran y aplicaran vocabulario específico de tecnología. La práctica integradora buscó registrar en el glosario transversal al cursado, los términos nuevos aprendidos hasta el momento.

Finalmente, el módulo 4, se centró en la comprensión y traducción colaborativa y un ejercicio de reflexión y metacognición sobre el cursado de la materia.

Una de las mayores dificultades que presentó el cursado de la materia fueron los distintos niveles de conocimiento del idioma que traían los alumnos. Esta característica convertía la clase en una de habilidades mixtas (mixed ability class).

Si bien para Mario Rinvolucrí (1986, citado en Prodomou, 1993) “no enseñamos a un grupo, sino a 30 personas diferentes. Por eso el problema de las habilidades mixtas en la misma aula parece absolutamente normal y la idea de enseñar una lección única resulta extraña” (p. 6), era preciso resolver las dificultades en la comprensión de las consignas y los textos que tenían aquellos alumnos que poseían niveles más elementales de la lengua (niveles A1 y A2 dentro del Marco Europeo de Referencia Lingüística).

Por lo tanto, se pensó en generar espacios de interacción que favorecieran el intercambio de conocimientos sobre el idioma y mejorasen las tareas de producción que se proponían en el aula.



## **La interacción dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas**

Muchas de las interacciones lingüísticas que se generaron en Inglés II fueron en espacios de aprendizaje colaborativos provistos por Moodle, como son los foros, wikis y glosarios.

Según Eggins (2004):

las interacciones lingüísticas se generan por dos tipos de motivaciones: pragmáticas o interpersonales. Las del primer tipo son aquellas que tienen un propósito claro y tangible por alcanzar, como los diálogos que se dan en un negocio o cuando se lee una receta o instrucciones. Es decir, que ellas se generan porque hay bienes o servicios para ser intercambiados o información para ser adquirida. (p. 74).

Sin embargo, las interacciones interpersonales pretenden establecer y reforzar las relaciones sociales; tienen “una estructura abierta y dinámica sin un propósito claro para alcanzar” (Eggins 2004, p. 75) como es una conversación entre amigos o compañeros de trabajo.

Esas interacciones antes mencionadas, al desarrollarse, generan un texto. Eggins (2004) se refiere a esto cuando dice que el texto también puede definirse como “un auténtico producto de la interacción social” (p. 22).

Entendemos que un texto es “cualquier segmento de lengua, oral u escrita de cualquier longitud que forman una unidad” (Eggins 2004, p. 25) y que las características que hacen que un texto se considere como tal son coherencia (es decir, la relación del texto con su contexto social y cultural) y cohesión (es decir, la forma en que los elementos están unidos entre sí dentro del texto).

También nos parece oportuno referirnos al término “discurso” como “el nivel de significado que está por encima al léxico-gramatical, el nivel concerniente a las relaciones de significado a lo largo del texto” (Eggins, 2004, p. 24).

Entonces, nos disponemos ahora a analizar las interacciones que se dieron en el aula de Inglés II de la carrera de Licenciatura en EAD, si las mismas derivaron en un texto que pueda considerarse como tal (o más aún si ese texto puede considerarse discurso), si estas interacciones respondían a las características de aprendizaje colaborativo y cuál era el rol del tutor en esas tareas.

### **El aprendizaje colaborativo**

Sotomayor García (2010) se refiere al aprendizaje en general como “un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal, donde la creación del conocimiento se produce como resultado de la interacción de los sujetos en un contexto determinado” (p. 2).

El aprendizaje colaborativo es, entonces, la negociación de significados; de ahí que “aprender colaborativamente es sobre todo un proceso dialógico (dialéctico) en el que un individuo contrasta su palabra con la del otro, hasta llegar a un acuerdo (consenso)” (Sotomayor García, 2010, p. 6).

Esta definición de aprendizaje colaborativo, es afín con los propósitos del enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas: generar un proceso de diálogo para construir significados en común. De ahí que se piense que la colaboración sea una buena forma de implementar el enfoque comunicativo en un aula virtual de idiomas; siendo las herramientas tecnológicas el medio que permita ese tipo de aprendizaje.

Es decir, que en el aprendizaje colaborativo, donde el conocimiento se construye con otros y a partir de otros, la tecnología viene a mediar las relaciones y los contenidos, constituyéndose en un instrumento de mediación.

Cuando hablamos de aprendizaje colaborativo, generalmente se lo contrasta con el aprendizaje cooperativo.

Mientras en el aprendizaje cooperativo, la división del trabajo se hace entre los miembros de un espacio y cada participante es responsable del problema a resolver; el aprendizaje colaborativo supone el involucramiento de todos los miembros para resolver de una manera coordinada el problema. (Roschelle y Tesley citado en Sotomayor García, 2010, p. 3).

Por el contrario, en el aprendizaje cooperativo, el docente plantea una tarea, la organiza y la distribuye; cada participante se encargará de resolver la parte que le ha sido asignada, pero siempre bajo la guía o supervisión del docente.

Otra diferencia entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo es:

que en el primero, son los alumnos quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes que repercuten en su aprendizaje, mientras que, en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de las interacciones y de los resultados que se han de obtener. (Panitz, 2001).

EnWikilibros,[https://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje\\_colaborativo/Aprendizaje\\_colaborativo\\_y\\_cooperativo](https://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Aprendizaje_colaborativo_y_cooperativo))

Sin embargo, en el caso de los idiomas, sabemos que no siempre la interacción concebida desde el enfoque comunicativo persigue fines de colaboración y construcción conjunta de conocimiento. Como señala Rodríguez Illera (2004 citado en Asinsten, 2012):

Sin embargo, menos atención se ha prestado a los múltiples casos en los que no funciona como se espera, o cuando se producen varios efectos no deseados (como la no colaboración, o el que los miembros del equipo utilicen el trabajo del resto, o simplemente el que un individuo se aproveche de los resultados para fines propios. (p. 132).

Entonces, es oportuno recordar que algunas de las características del aprendizaje colaborativo son:

- En el aprendizaje colaborativo se produce un diálogo entre los participantes en un entorno de aprendizaje donde hay contraste de ideas hasta llegar a un consenso.
- En el aprendizaje colaborativo, lo que se negocia en ese diálogo son significados, mediante la interacción que, desde el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, conduciría a procesos de aprendizaje del idioma.
- El resultado de esa negociación es un conocimiento nuevo, el aprendizaje del idioma extranjero.
- El rol de los participantes en esa negociación es autónoma y de cuestionamiento, a diferencia del aprendizaje cooperativo, donde se limita al cumplimiento de una tarea dada por el profesor.
- La tecnología actúa como mediadora del conocimiento que se construye en entornos colaborativos de aprendizaje virtual.

Hechas estas especificaciones, veremos ahora algunos ejemplos de trabajo colaborativo en el aula de Inglés II de la carrera de Educación a Distancia de la FFyL, UNCuyo.

## **El aprendizaje colaborativo en el aula virtual de Inglés II**

Para analizar el trabajo colaborativo del aula virtual de Inglés II, tomaremos los espacios del glosario compartido, los foros de comunicación del aula y la wiki desde la primera cursada de la materia en el año 2011. La selección de estos espacios responde a la búsqueda de observar qué pasaba allí en términos de colaboración e interacción y de construcción del discurso en esos espacios.

Las herramientas colaborativas no siempre estuvieron en la escena de la educación superior, pero, con el advenimiento de la tecnología, adquirió más protagonismo debido a la flexibilidad en tiempo y distancia que esta permite,

poniendo al trabajo grupal como parte importante del aprendizaje. Asinsten (2012) hace referencia a esto cuando menciona que:

La enseñanza a distancia estuvo signada inicialmente por la soledad del estudiante. La aparición de Internet ha puesto a disposición de las instituciones una serie de herramientas que permiten revertir esa situación de soledad y rescatar al grupo de estudio como parte importante del proceso de aprendizaje. (p. 105).

También Prieto Castillo (2015) menciona:

En los últimos años del siglo pasado y con toda la fuerza en lo que va de este, vivimos una explosión de lo que significa para el desarrollo del conocimiento y para el aprendizaje de la colaboración. Se habla de un paso del yo al nosotros, de la interacción, del trabajo grupal, del encuentro en los foros, de las posibilidades de una wiki [...]. (p. 87).

Sin embargo, nos preguntamos en este artículo si ese proceso de construcción grupal es genuino, es decir si hay un proceso de autoconstrucción mientras se construye también el grupo o si ante la necesidad de participar en la actividad colaborativa, el alumno se mueve en un terreno de participaciones superficiales o vacías que no alcanzan para iniciar el camino del aprendizaje como dice Prieto Castillo (2015).

Vivimos en estos años el llamado constante a la construcción de conocimientos; en todo proyecto educativo es casi de obligación utilizar esa expresión. Pero los conocimientos no se edifican en el aire, sino en cada persona; sin el esfuerzo de construirse va el estudiante al foro con las manos vacías para moverse en el territorio de la opinión a menudo ligera, carente de fundamentos. (p. 88).

### **El glosario colaborativo**

Una de las actividades donde se trabajó de manera colaborativa fue el glosario. “El glosario ofrece específicamente un catálogo de palabras relacionadas a una misma área del saber o campo de estudio, definidas y comentadas de acuerdo al contexto en la cual están referidas.” (Acuña, 2017, p. 1).

En una primera instancia, el glosario en el aula virtual de Inglés II, respondió a la necesidad de aprendizaje del idioma para un propósito específico, en este caso aprender vocabulario propio de los entornos virtuales.

Sin embargo, hubo otra finalidad a la hora de plantear la elaboración de un glosario virtual, que era aquella de desarrollar una actividad colaborativa donde los alumnos pudieran intercambiar comunicaciones y fueran familiarizándose de a poco con el idioma.

Finalmente, el glosario tenía la potencialidad de convertirse en un recurso de consulta por parte del alumno durante el transcurso del cursado, tanto para la elaboración de las distintas prácticas y de la traducción colaborativa, y también como una fuente de consulta permanente para el licenciado en educación a distancia.

En aula virtual de Inglés II, el glosario se trabajó como práctica integradora del módulo uno, en el cual se pretendía hacer una introducción al idioma inglés, encontrar las similitudes y diferencias entre los dos idiomas (inglés y castellano) y familiarizar a los alumnos con el uso de diccionarios bilingües. En el módulo I, luego de trabajar el uso de diccionarios, se analizaron varias herramientas digitales educativas en la primera sesión de video. La tarea de los alumnos fue anotar palabras que no entendían para luego buscar su significado y comenzar el armado del glosario. Por lo tanto, esta herramienta aparecía como una forma de trabajo colaborativo al final del módulo y comenzaba a poner al alumno en contacto con el vocabulario específico del inglés que surgía en las páginas web y herramientas virtuales con las cuales se comenzaba a trabajar.

En el siguiente posteo vemos cómo la docente-tutora motiva a las alumnas a participar en el mismo:

*“Como mencioné anteriormente, vamos a construir un glosario colaborativo de términos recurrentes en las TIC. Vamos a*

*introducir la palabra en inglés y su traducción al español. Este glosario estará abierto a lo largo del cursado para que todas vayamos completando con palabras nuevas cada vez que nos encontremos con ellas. Por ahora, pueden ir agregando palabras del video que vimos y de los textos que hemos leído. ¡A trabajar!”*

*(Tutora, Aula Virtual de Inglés II, edición 2020)*

En este caso, la tutora actúa como facilitador o guía en la construcción del conocimiento colaborativo, pero a la vez es motivadora cuando propone el inicio de la tarea.

Además, el glosario fue una actividad transversal a todo el cursado, ya que los alumnos continuaron con su elaboración hasta el último módulo. Así, al finalizar el curso, cada alumno tenía la posibilidad de descargar el glosario para futura referencia y el docente podía monitorear y ajustar la colaboración de los alumnos a lo largo de la construcción conjunta.

De todas maneras, podemos decir que esta actividad se constituyó en una actividad más cooperativa que colaborativa dentro del aula, ya que cada alumno en particular contribuía con palabras que no entendía en las distintas páginas web consultadas, para generar un banco de palabras para sus compañeros, pero advertimos que no hubo negociación de significados, ni interacción entre los estudiantes en relación a cuál palabra incluir o cuál no y respecto a la importancia de su significación.

Tampoco podemos decir que hubo interacción de significados en el idioma inglés, ya que “los usuarios de un idioma no interactúan para intercambiar sonidos, ni siquiera palabras u oraciones. La gente interactúa para crear significados: para dar sentido al mundo y a cada uno” (Eggs,2004, p. 11).

Es decir que las interacciones (las cuales en su mayoría se llevaban a cabo fuera del entorno) no tenían la finalidad de generar significaciones, en el

sentido del discurso, ni siquiera para decidir sobre la importancia de inclusión de tal o cual vocablo, sino simplemente aparecía como una tarea que de manera sumativa y mecánica aportaba palabras a la creación de este espacio.

Desde el punto de aprendizaje del idioma, tampoco se generaban interacciones que favorecieran la comunicación en inglés; por lo tanto, no se contribuía a generar un espacio de comunicación en la lengua extranjera.

Sin desmerecer este tipo de tareas, pero sí reconociendo la diferencia entre la colaboración y cooperación, reflexionamos sobre las actividades planteadas en el entorno virtual, lo que nos permite reorientarnos en nuestra práctica docente futura.

### **Los foros de Inglés II**

Con respecto a los foros, partimos de la definición de Ornelas Gutierrez (2007):

El Foro de Discusión es un centro de discusión acerca de un tema en particular, que concentra opiniones de muchas personas de distintos lugares, en forma asincrónica. Esto último significa que la comunicación entre las personas se da sin necesidad de que estas se encuentren usando la plataforma de manera simultánea. Cada persona que se conecte, independientemente del momento, tendrá acceso a los mensajes que queden registrados en la temática objeto de la discusión. (p. 2).

Luego agrega que “la participación en un Foro de Discusión Virtual permite compartir reflexiones, búsquedas y hallazgos, así como solucionar problemas mediante las respuestas a las preguntas generadoras de discusión.” (Ornelas Gutierrez, 2007, p. 4).

Estamos claramente ante un espacio de colaboración y participación que, bien utilizado, favorecerá la reflexión compartida y la construcción colaborativa de conocimiento.



En el aula de Inglés II, se trabajaron tres tipos de foros: el foro de presentación, el foro de intercambio de materiales y el foro de reflexión al final de cada módulo.

El primero se realizó al comienzo del cursado y el objetivo principal era que cada alumno hiciera una presentación de sí mismo, quién era, cuáles eran sus gustos y expectativas sobre el cursado de la materia.

Pero además se buscaba que cada alumno reflexionara sobre sus experiencias previas con el inglés, para que la docente supiera el bagaje de experiencia con que los alumnos llegaban a la materia.

En este sentido, muchas alumnas manifestaban que no habían tenido buenas experiencias con el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, que había sido repetitivo y centrado en la gramática y eso de alguna manera había determinado una disposición hacia el idioma que involucraba el temor al error en el proceso de aprendizaje y la consecuente actitud de no arriesgarse o evitar situaciones donde tuvieran que expresarse en el idioma. Pero, a pesar de estas experiencias previas negativas, muchas alumnas manifestaban la voluntad de revertir esa situación y poder aprender el idioma, lo cual podemos observar en el siguiente posteo:

*“Buenas noches profesora y compañeras: Mi nombre es Y, soy mamá de una pequeña traviesa de 3 años (Z) y profesora en Ciencias de la Educación (por cierto, egresada hace muy poco tiempo). Estoy estudiando la licenciatura en Educación a Distancia, ya que tengo mucha curiosidad y ganas de aprender de esta modalidad y trabajo en la escuela XX como tutora de pme (proyecto de mejora educativa) y como profesora de Educación en TIC.*

*Al igual que la profesora X me siento muy a gusto trabajando en entornos virtuales, pero para ser sincera no me llevo muy*

*bien con el inglés y mis conocimientos son DEMASIADO básicos. Sin embargo, me gustaría aprender y voy a poner la mejor de mis energías para cursar y alcanzar la acreditación de esta materia.”*

*¡Nos seguimos leyendo!”*

*(Estudiante, Aula Virtual Inglés II, 2020)*

Como resultado de estas interacciones producidas en este foro, la docente pudo realizar un diagnóstico inicial de las experiencias de aprendizaje de los alumnos con respecto al idioma y tomar una serie de decisiones no solo metodológicas, en relación a cómo se llevarían a cabo las actividades, sino también decidir por la adopción del enfoque comunicativo como marco de enseñanza del curso.

De esta manera, este primer foro de presentación cumplió la función de conocer a los estudiantes y sus experiencias previas, pero también de replantear el marco teórico del cursado que, en una primera instancia, se presentaba como un curso de traducción y lectura comprensiva de textos.

Si nos preguntamos si hubo colaboración o no en este foro, podemos decir que no la hubo explícitamente, ya que no hubo negociación de significados para producir un consenso, pero sí la hubo implícitamente, ya que se compartieron significados y representaciones en común acerca de aprender inglés a través del relato de las experiencias personales de los alumnos con respecto al idioma.

En relación a los foros de reflexión que se encontraban al final de cada módulo, se trabajaron como espacios de reflexión y metacognición sobre los temas que los alumnos tuvieron dificultad en el módulo y aquellos temas que ya sabían y no les causaban dificultad. Estos espacios eran muy valorados por los alumnos, puesto que podían hacer una autoevaluación de su propio aprendizaje. Algunas de las orientaciones de la tutora en este foro eran:

*¿Qué reflexiones le merece el contenido del módulo 2? ¿En qué medida le ayudó a la comprensión acerca de la estructura y léxico del idioma inglés? ¿El contenido teórico lo ayudó a realizar traducciones? ¿Qué parte de la gramática inglesa le pareció más simple?*

*¿Y la más complicada?*

*(Tutora, Aula virtual Inglés II, edición 2013)*

*“Luego de haber transitado la mayor parte del trayecto de este módulo, esperamos sus reflexiones con respecto al mismo. Para eso, conteste las siguientes preguntas:*

*¿Qué aspecto lingüístico se trabajó más en este módulo?*

*¿Le costó más este módulo que los demás? ¿Por qué? ¿Por qué no?*

*¿Qué actividad le gustó más y por qué?*

*¿Cuál no le gustó? ¿Por qué?*

*(Tutora, Aula virtual Inglés II, edición 2013)*

Vemos en estos foros cómo la tutora favorecía la creación de espacios que generaran reflexión mediante las orientaciones que proponía en estos foros.

Sin duda, el rol del tutor en los foros es fundamental; el tutor actúa como facilitador, en el sentido de ser una guía en la construcción del conocimiento pedagógico cuando el discurso utilizado dificulta la línea del desarrollo del pensamiento.

Si consideramos la colaboración en estos foros, podemos decir que, si bien no existió la búsqueda de construir algo (un producto final), hubo sí, negociación de significados mediante el discurso reflexivo que se iba

construyendo y el intercambio de distintos posteos que daban cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, haremos mención al foro de intercambio de materiales que tenía por objetivo compartir información sobre herramientas o páginas web que fuesen de interés común.

Las alumnas compartieron varios sitios y herramientas que consideraron valiosas. También se comenzaron a intercambiar en este foro algunas palabras que luego serían incluidas en el glosario, como se expone en los siguientes posteos:

*“De los recursos vistos, el que me pareció más interesante fue Mindmeister, una herramienta para crear mapas conceptuales (la cual desconocía), porque nos permite organizar la información, establecer relaciones entre conceptos de forma gráfica en plantillas, pudiendo elegir color, emoticones, tipo y tamaño de letra, tipo de cuadro, características que el autor del mapa considerará importantes para captar la atención del lector y hacer más amena la información. Desde lo personal siempre utilicé Word para crear mapas conceptuales, así que me llevo un recurso más para mi “caja de herramientas”.*

*Algunas de las palabras comunes a todos los recursos explorados son: share (compartir), learn (aprender), window (ventana), sign up (registrarse), new (nuevo).*

*Virtual kisses!!!*

*(Estudiante, Aula Virtual Inglés II, edición 2020)*

*“Good morning! how are you?”*

*Al igual que mi compañera M, Mindmeister me pareció muy interesante ya que esta es una herramienta que desconocía y*

*soy de utilizar mapas conceptuales para muchas cosas, sobre todo para estudiar y organizarme. También me llamó mucho la atención que la herramienta "Documentos de google" que utilizó constantemente tiene funciones que antes de ver los videos desconocía, por ejemplo un sistema de escritura a través del micrófono que puede ser muy provechoso y estratégico para traducir textos largos.*

*Respecto a las palabras comunes de los recursos, considero que son las siguientes: learning (aprendizaje), document (documento), On line (en línea), share (compartir), write (escribir)".*

*(Estudiante, Aula virtual Inglés II, edición 2020)*

En este foro, desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo, observamos que existió un diálogo, en vistas a construir un conocimiento en común, el cual consistía en intercambiar información acerca de las herramientas más útiles para aprender idiomas y compartir palabras que serían aportadas al glosario.

Es decir, la interacción fue pragmática y se construyó un discurso donde hubo negociación de significado acerca de la información relacionada con el objetivo para el cual el foro había sido creado.

## **La wiki**

Finalmente, nos referiremos ahora al trabajo de traducción colaborativa realizado en la wiki. Comenzaremos diciendo que:

Un wiki es una aplicación informática que reside en un servidor web y a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes. El nombre *wiki* se basa en el término hawaiano "wikiwiki", que significa "rápido" o "informal". La historia de los wikis, tal

como se recoge en la Wikipedia, comienza en 1995, cuando el padre de la idea, Ward Cunningham, estaba buscando nombre para una aplicación que había diseñado que permitía que una comunidad dispersa de usuarios editara páginas web rápidamente usando un navegador y formularios web. (Adell, 2007, p. 324).

Las principales características de las wikis son:

1. Cualquier persona puede cambiar cualquier cosa.
2. Se utiliza un sistema de marcas hipertextuales simplificadas para hacer posible la colaboración.
3. No tienen una estructura predefinida a la que se tengan que acomodar los usuarios; por el contrario, las caracteriza la flexibilidad.
4. Otra característica es que están “libres de ego”, de referencias temporales y nunca terminadas. El anonimato es una costumbre del “espíritu wiki”.

En la materia de Inglés II se utilizó una wiki creada a partir de un documento compartido en Google Docs para construir un texto colaborativo que consistía en una traducción del castellano al inglés de un artículo de Educación a Distancia.

La creación de un texto, cualquiera sea su finalidad, ya sea informar, describir o traducir, requiere de interacción. Se requiere interactuar y dialogar con el lector a quien está dirigido el texto, pero además el autor está en permanente interacción con sus ideas, su historia, su contexto y con el universo de palabras que constituye el lenguaje.

Entonces, y volviendo a nuestro entorno virtual de aprendizaje —el aula donde se desarrolla la materia de Inglés II— cabe ahora preguntarse si la actividad de traducción que se llevó a cabo en la wiki, fue realmente una actividad colaborativa.

Como dice Adell (2007):

lo “revolucionario” de los wikis no está tanto en la tecnología como en el proceso didáctico que seamos capaces de orquestar a su alrededor. La tecnología solo facilita o dificulta el proceso, pero no garantiza el resultado. Usar un wiki en nuestra asignatura no convierte el grupo/clase en una comunidad abierta de construcción de conocimientos, una Wikipedia en miniatura. (p. 6).

De ahí la importancia de que la tarea o e-actividad esté fundamentada en los siguientes aspectos:

1. La creencia de que el alumno aprenderá colaborativamente con otros y que la construcción del documento colaborativo será un aprendizaje en sí mismo.
2. El alumno debería disponer de todas las herramientas necesarias para el conocimiento y elementos propios para aportar al grupo.
3. El proceso como foco de atención para el docente, por lo tanto, deberá revisar las interacciones al interior de cada grupo y estar alerta en el acompañamiento.
4. El cuidado en la planificación de la tarea en todas sus etapas y en la conformación de los grupos.
5. La autoevaluación y evaluación del tutor de la e-actividad.
6. La devolución y comunicación a los alumnos del proceso y del producto del trabajo.

De esta manera, vemos la importancia de no solo planear una e-actividad — en este caso la wiki— sino de pensar cuidadosamente todas las fases de su implementación, sostenimiento y retroalimentación para que se dé en los alumnos un aprendizaje verdaderamente colaborativo.

Más allá de traducir palabras u oraciones de un texto a otro, se generó en el aula virtual de Inglés II, un diálogo entre los participantes sobre cómo organizar el texto, cómo realizar la traducción (teniendo en cuenta que en una buena traducción se debe buscar sentido al texto y no elaborarlo de

manera literal) y cómo buscar cohesión y coherencia. Algunos de los procesos que se llevaron a cabo en el proceso de traducción fueron:

- Leer el texto completo en inglés primero para entenderlo en su globalidad.
- Tratar de inferir en qué contexto se encuentra inserto, a quién está dirigido, quién lo escribe, cuál es la intención del escritor, cuál es su idea principal e ideas secundarias y de qué manera se encuentra estructurado.
- Luego, leer párrafo por párrafo entendiendo la idea principal de cada uno y luego comenzar a traducir, siempre con la ayuda de un diccionario bilingüe y uno de términos específicos, si la traducción fuera de un tema en particular.
- Finalmente, revisar el texto, editarlo y hacer su copia final.

Los diálogos que se llevaron a cabo para realizar estos procesos se realizaron en el chat del documento compartido de Google Docs, por lo que el docente también pudo seguir la interacción en el proceso. En este sentido, podemos considerarla una actividad colaborativa, ya que hubo interacción entre los participantes para lograr una producción final: la traducción colaborativa. Algunos de los intercambios entre las alumnas que se produjeron fueron los siguientes:

*“¡Hola chicas! ¿todas pudieron trabajar en el texto? Yo pasé en limpio lo que tradujeron, dándole forma al texto. Tendríamos que revisar:*

- 1. Si quedó bien traducido todo,*
- 2. Si tiene cohesión.*

*y luego lo damos por terminado (al llegar a esta instancia nos tendríamos que avisar (puede ser al WhatsApp), porque cada*



*una debe subir en la entrega de tareas este documento terminado.*

*¡Besos Chicas!”*

*(Estudiante, Aula Virtual Inglés II, edición 2020)*

El docente-tutor acompañaba el aprendizaje, como se puede observar en el siguiente posteo:

*“están haciendo un muy buen trabajo! Avísenme cuando lo consideran listo”*

*(Tutora, Aula Virtual Inglés II, edición 2020)*

De esta manera, podemos decir que la wiki se constituyó en una actividad colaborativa, ya que hubo negociación de significado y diálogo en pos de la construcción del texto en común. Los alumnos participaron autónomamente en esta construcción colaborativa y tomaron decisiones en cuanto al contenido y organización del texto.

### **Reflexiones finales**

Para concluir este texto, nos parece oportuno reflexionar sobre lo aquí expuesto en relación a los entornos colaborativos dentro del aula virtual de Inglés II de la carrera de Educación a Distancia y las interacciones que se llevaron a cabo en esos espacios.

Como referimos anteriormente, en algunas herramientas del aula virtual como los foros y la wiki, observamos que existió un intento de colaboración entre los alumnos, los cuales conformaron un grupo de aprendizaje, entendido este como:

una estructura formada por personas que interactúan en un espacio-tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos

del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros. (Souto, en Asisten 2012, p. 132).

Es decir que, en estos espacios, hubo aprendizaje colaborativo en la medida en que se generaron interacciones entre sus participantes para alcanzar ciertos objetivos que fueron buscados por todo el grupo.

También se generó cierto tipo de discurso donde existía una negociación de significados en vistas de alcanzar una producción final.

Si bien esta interacción y discurso no siempre se hizo en inglés, hubo reflexión sobre el idioma y se ubicaba al inglés como eje del aprendizaje de esta materia.

En otros espacios como el glosario, no podemos hablar de aprendizaje colaborativo, sino más bien cooperativo, donde el docente guiaba la interacción en vistas de lograr el aprendizaje. Tampoco existió aquí un discurso construido en conjunto, sino más bien una sumatoria de vocablos que formarían la producción final.

Lo que sí fue decisivo a la hora de la construcción en conjunto fue el acompañamiento y orientación del tutor en la elaboración de la actividad. El tutor tuvo distintos roles: por momentos fue motivador y en otros fue facilitador del aprendizaje, pero siempre orientó la tarea en vistas a alcanzar los objetivos en común. La intervención de los tutores es fundamental porque:

en un grupo virtual, los estudiantes pueden ignorarse o no reconocerse, pues estar en un mismo espacio virtual no asegura de por sí ningún tipo de comunicación. Por esta razón, la forma de encuentro o de comunicación en un medio virtual deber ser mucho más planificada, estructurada e intencional. (Asisten 2012, p. 130).

Es importante que entendamos que el trabajo colaborativo no es una fórmula mágica que se pone en marcha por el sólo planteamiento del mismo

en un aula virtual. De hecho, ningún proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso simple.

Enseñar no es administrar unas reglas y procedimientos para provocar unos resultados. No es introducir la variable X para producir Y. Se trata de fenómenos y procesos complejos, configurados por la multiplicidad de variables, que surgen en momentos y situaciones históricas y sociales específicos, con características peculiares en cada caso. (Souto en Asinthen, 2012, p. 136).

A esta complejidad, se suma en un aula de lenguas extranjeras, la dificultad que implica aprender un idioma, los temores a equivocarse, la dificultad de entender la estructura y funcionamiento de un idioma que no es la lengua madre y la reconstrucción de experiencias previas de aprendizaje, las cuales no siempre median de manera positiva.

Es por eso que, ante todo, más allá de optar por una metodología colaborativa o no, el docente-tutor debe acompañar todo el proceso sin invadir, pero tampoco sin abandonar. “La promoción y el acompañamiento del aprendizaje, es decir, la mediación pedagógica, significan un juego de cercanía sin invadir y una distancia sin abandonar” (Prieto Castillo, 2000, p. 40).

Nos queda seguir preguntándonos otros interrogantes como: ¿Cómo favorecer momentos de auténtica colaboración en los entornos virtuales, para la construcción colaborativa de conocimiento? Es decir, ¿cómo estimular la colaboración concebida no como el intercambio de información, sino como auténtico diálogo, de participación e intervención activa en los intercambios propuestos por el otro?

Pero seguramente esas preguntas serán motivo de reflexión y de búsqueda en otros textos y experiencias pedagógicas.

#### **Referencias bibliográficas**

- Acuña, M (2018). El glosario virtual como parte del aprendizaje colaborativo en tus cursos. Evirtualplus. <https://www.evirtualplus.com/glosario-virtual-como-parte-del-aprendizaje-colaborativo/>
- Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero y J. Barroso (Coords.), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp. 323-333). Octaedro. [http://www.uch.edu.ar/Imagenes/contenidos/Adell\\_Wikis\\_MEC.pdf](http://www.uch.edu.ar/Imagenes/contenidos/Adell_Wikis_MEC.pdf) [Consultado el 28/01/2021].
- Arango, M. L. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Anexo 1. Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE Laboratorio de Investigación y desarrollo sobre informática en educación. <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril2004/documentos/Arango.pdf>
- Asinsten, G, Asinsten, J.C. y Espiro, MS. (2012) *Construyendo la clase virtual*. Ediciones Novedades Educativas.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles*. Pearson.
- Eggin, S. (2004). *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum International Publishing Group.
- Ordenanza Nº 12/2009-CD. Plan de estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación Orientación en Educación a Distancia y Educación Permanente. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- Ornelas Gutierrez, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*. 44 (4), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie4442226>
- Panitz, T (2001). Aprendizaje colaborativo y cooperativo. En: Wikilibros. [https://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje\\_colaborativo/Aprendizaje\\_colaborativo\\_y\\_cooperativo](https://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Aprendizaje_colaborativo_y_cooperativo)
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la Pedagogía Universitaria*. FFyL, UNCuyo.
- Prodromou, L. (1993). *Mixed-Ability Classes*. MacMillan Publishers.
- Sotomayor García, G. (2010). Las redes sociales como entorno de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (34), 1-16.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan Education
- .

## Juan: ¿estudiante rezagado? Un estudio de caso, en la Universidad Nacional de San Juan

Juan: a lagger? A case study about a student at National University of  
San Juan

Juan: Um aluno atrasado? Um estudo de caso da Universidade  
Nacional de San Juan

**Nelly Filippa<sup>1</sup>**

### Resumen

La problemática que nos ocupa es caracterizar las trayectorias socioeducativas de los estudiantes universitarios. Los conceptos de “Trayectorias escolares Teóricas” y “Trayectorias escolares reales” es una distinción que nos permite avanzar en la comprensión de sus experiencias. Algunas trayectorias siguen el modelo de las teóricas, pero otras “se salen de cauce” —en términos de Terigi (2010)—. Son estas las que plantean mayores desafíos institucionales, y por eso nuestro interés por explorar los rasgos que caracterizan a esa población.

**Palabras Clave.** Trayectoria estudiantil, condiciones institucionales, políticas públicas, estudios de caso

---

<sup>1</sup> [nellyfilippa@speedy.com.ar](mailto:nellyfilippa@speedy.com.ar). Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

### **Abstract**

Our main concern is to identify characteristics in the socio-educational traces of university students. The differences that lie behind the concepts of “Theoretical educational tracks” and “Real educational tracks” allow for deeper understanding of their experiences. Some backgrounds follow the model of the theoretical tracks, but some others deviate from them. The latter are the ones that represent greater institutional challenge, and therefore our interest in exploring the characteristic features of that population.

**Key words.** Educational trajectories, institutional conditions , public policy, case study

### **Resumo**

A problemática que nos ocupa é caracterizar as trajetórias socioeducativas dos estudantes universitários. Os conceitos de “Trajetórias escolares teóricas” e “Trajetórias escolares reais” é uma distinção que nos permite avançar na compreensão de suas vivências. Algumas trajetórias seguem o modelo das teóricas, mas outras “abandonam o curso das mesmas” – nos termos de *Terigi* (2010) -. São essas as que apresentam os maiores desafios institucionais, por isso nosso interesse em explorar os traços que caracterizam essa população.

**Palavras-chave:** trajetória estudantil, condições institucionais, políticas públicas, estudo de casos

## **El problema**

La masificación de la educación superior trajo como fenómeno la existencia de distintos públicos estudiantiles y puso en crisis una lectura homogénea de los estudiantes. El análisis de las trayectorias educativas aparece como una herramienta privilegiada para visualizar cómo los agentes socializados procesan sus condiciones de vida y, en tanto, ofrecen la posibilidad de captar empíricamente en la vida de los sujetos y grupos, el procesamiento individual y colectivo del contexto histórico en relación con sus decisiones de vida.

## **Antecedentes y fundamentación teórica**

Este proyecto se inscribe en la misma línea de trabajo que, desde el año 1994 privilegia las instituciones educativas públicas y estudiantes de sectores populares. La continuidad es resultado de nuestro interés por “comprender por qué las cosas son como son” y también nuestra preocupación por saber “qué debería hacerse para que sean de otro modo”.

Los conceptos de “Trayectorias escolares Teóricas” y “Trayectorias escolares reales”, que incorporamos en esta ocasión, nos permiten profundizar y avanzar en la comprensión de las trayectorias estudiantiles, en las que, desde un enfoque predominantemente cualitativo, privilegamos lo que dicen los estudiantes. Desde las voces de los estudiantes podremos reconstruir, comprender y contrastar, tanto los aspectos objetivos y subjetivos que definen las trayectorias, como el impacto y el sentido que las condiciones institucionales y las políticas públicas tuvieron en su recorrido formativo.

Los aportes de la pedagogía crítica, la sociología de P. Bourdieu y los avances de nuestras investigaciones se constituyen en los referentes teórico-metodológicos centrales.

## **Diseño y Metodología**

Para este artículo elegimos la exposición de una trayectoria estudiantil seleccionada entre los distintos casos incluidos en una de nuestras investigaciones. Nuestro entrevistado, Juan, es estudiante de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

La estructura de la entrevista responde a la perspectiva de análisis trigeneracional que recuperamos de Susana Garcia Salord (1998), quien la utiliza para estudiar las estrategias de reproducción social de un grupo de académicos de la Universidad Autónoma de México. El guión de la entrevista que aplicamos, inspirada en su trabajo, solicita al entrevistado información

acerca de sí mismo, su familia núcleo (en este caso padres y hermanos) y su familia extensa (sus abuelos).

El material permitió describir las trayectorias familiares, las escolares académicas y la socioeconómica cultural del grupo de pertenencia del estudiante, a partir de la reconstrucción de los desplazamientos de los lugares de residencia, de la composición del patrimonio económico y de los cambios en los niveles de escolaridad en el devenir de tres generaciones.

La tarea de análisis de la información avanzó desde una primera descripción en que se privilegió la voz del estudiante, las “prácticas declaradas en términos de Bourdieu”, a un segundo nivel de análisis donde se apeló a categorías teóricas que permitieron dar cuenta y comprender el modo de “ser estudiante”.

El texto está estructurado en tres apartados. En el primero contextualizamos la situación de entrevista. En el segundo —como dijimos antes—, hacemos una descripción muy “pegada” al texto de la entrevista y en el tercero, retomando ese primer nivel de análisis que es la descripción, avanzamos en un segundo nivel de análisis con los aportes teóricos que, centralmente, nos ofrece Pierre Bourdieu (1999a) en su texto “La Miseria del Mundo”.

## **Descripción, Análisis y Resultados**

### **A - El entrevistado y la situación de entrevista**

Juan tiene 26 años, cursa la carrera de Ciencias de la Educación y desde su condición de estudiante cursó y aprobó materias en las cátedras donde parte del equipo de investigación nos desempeñamos como docentes, razón por la cual lo identificamos en su recorrido y desempeño académico. Al igual que los otros entrevistados, fue seleccionado como informante desde un saber inicial que teníamos acerca de su trayectoria académica, en este caso, la de



un estudiante con dificultades para avanzar en sus estudios y que representa un desafío en términos institucionales y pedagógicos.

Sabemos que la entrevista, como relación social, supone una relación asimétrica con el entrevistado. En este caso la asimetría se ve reforzada por el vínculo preexistente, razón por la cual su aceptación inicial estuvo “en suspenso” hasta el momento en que se concretó el encuentro con Juan, en la sala de profesores, durante una siesta calurosa de diciembre.

Nuestra duda –vendrá?– era también la suya, confirmada tímidamente con un *“tenía ganas de... digo, pero no”*. La “subordinación cultural” en esta situación de entrevista no pudo neutralizarse a pesar de los esfuerzos que poníamos para lograr cierta fluidez en la comunicación.

Cierto sentimiento difuso de vergüenza o indignidad cultural frente a la falta de destrezas para el lenguaje se vieron reflejadas en su hexis corporal: Juan sentado, con calor, hablando y escuchando, sin desprenderse de la mochila que seguía en su espalda, sin tomarse la libertad de situarse con una mínima comodidad.

El clima de la entrevista estuvo atravesado por un sentimiento de cierta “humillación” que compartíamos en tanto causa y efecto de una asimetría indeseada, que incomodaba tanto al entrevistado como a nuestra condición de entrevistadoras.

Producto y efecto de la situación descrita es que la expectativa de aplicar un guion planteado solo en términos orientativos para transferir protagonismo al entrevistado, se transformó en una encuesta directiva que nos devolvió el protagonismo. Más aún, la resistencia o dificultad de Juan para hablar, “para decir”, desafió nuestra fortaleza para sostener los silencios y no inducir sus respuestas en el ánimo de alentar y facilitar su expresión. Finalmente, el registro obtenido, más que un relato, es un diálogo

fragmentado de informaciones breves en las que abundan expresiones incompletas con sentidos sugeridos muy significativos.

## **B. Primer nivel de análisis**

### **- 1º generación. La familia extensa de Juan y su residencia en la Villa del Carmen**

Juan aporta o tiene un escaso conocimiento sobre sus abuelos maternos: al abuelo no lo conoció y cree que murió en un accidente. Su abuela materna cree que es originaria de uno de los departamentos alejados de San Juan – de Hilario, Calingasta— que trabajaba en el campo. Actualmente vive y parece aún desplazarse entre la ciudad y su pueblo originario en donde vive una hermana. Este dato se completa con una única referencia que la describe como practicante de la religión católica, al igual que la madre de Juan, con quien va a misa los domingos.

Su abuelo paterno, con quien tiene relación, vive del oficio que menciona con el término “pastelero”. Trabaja por cuenta propia y supo contar con la ayuda de su esposa, antes de que ella falleciera. Recuerda, a partir de recuerdos de su abuelo, que durante algún tiempo este trabajó como empleado en una panadería del centro de la ciudad.

Lo que reúne a estos cuatro abuelos, quienes parecieran tener un origen rural en el primer caso, y urbano en el segundo, es el lugar de residencia, la “Villa del Carmen”.

### **- 2º generación: La familia núcleo: De la Villa del Carmen, con casa “prestada”, a otro barrio donde sus padres construyen su propia casa**

Juan vive con sus padres. Su padre tiene 48 años, trabaja como empleado en un taller reconocido, grande, tradicional, cercano al centro. Sobre sus

ingresos Juan no puede aportar información porque dice desconocer cuánto gana, *“no sabe mi mamá”*, alusión dirigida a confirmar la existencia de un dato que no es compartido en la familia.

Además de trabajar, a su padre le gusta jugar al fútbol, actividad que comparte con Juan —la única que menciona como actividad recreativa de ambos— en una cancha que *“los bolivianos”* tienen en su lugar de trabajo: los hornos de ladrillos. Anteriormente jugaban en un club alejado de la ciudad —la bebida— y que abandonaron porque fueron expulsados por la falta de pago de las cuotas.

El padre de Juan no participa ni alienta la actividad de Juan como estudiante. *Mi papá no me dice nada. Mi papá ... mi mamá le cuenta ella (sic) pero ni sabe.* Juan piensa que cuando él se reciba solo significará una alegría para su madre que es quien lo impulsa para estudiar.

Su madre tiene 56 años. Actualmente no trabaja y tiene una pensión por discapacidad —hernia de disco—.

Sus padres, originarios de la Villa donde viven sus abuelos, se conocieron allí. Eran vecinos, y siguieron viviendo en ese mismo lugar en una casa prestada por su tía, aunque en algún tiempo alquilaron en otra villa —Villa Arce— pero volvieron a la del Carmen. En el 2011 la familia se mudó a otro barrio, donde construyeron su propia casa. Una casa amplia donde cada uno tiene su propia habitación, en el Barrio Olivares que Juan describe como de clase media-alta.

La madre es la única que él menciona como apoyo para estudiar. Cuando Juan desaprueba los exámenes, la madre le dice que *“me ponga las pilas, así me recibo”*. Sin embargo, según comenta Juan, las expectativas de su madre para sus hijos varones estuvieron más relacionadas con las oportunidades que brindaba el servicio militar, *“Ehhh a mí siempre me dicen que —la vida antes, en comparación con la de sus padres y abuelos— era duro, antes la vida, porque a veces con mi hermano nos quejamos, dicen que la vida antes*

*era más complicada, que había que laburar. Mi mamá siempre nos dice a mí y a mi hermano: por qué sacaron el servicio militar... porque sí.... Si hubiese estado, mi mamá nos hubiese mandado, a mí y a mi hermano”.*

La escolaridad de los padres de Juan es primaria incompleta.

### **- 3º Generación. El tránsito entre la Villa y el barrio de “clase media alta”**

Juan tiene solo un hermano de 19 años, que no terminó el secundario y que su padre hizo entrar al mismo lugar donde él trabaja.

Juan es el único y primero en la familia que ingresa a los estudios universitarios. Él siempre ha sostenido sus gastos. Durante mucho tiempo hizo “changas”, *“en el ajo, limpiando el ajo, cunetas, cortando pasto... hice de todo”.*

Actualmente trabaja medio día en la verdulería de su barrio, donde la madre lo mandaba a comprar. Hace el delivery, *“Nunca me imaginé trabajar en una verdulería”*, comentario con el que pareció indicar cierta ventaja en relación “a las changas”, tal vez, porque si bien este trabajo sigue siendo informal, es continuo, exige menos esfuerzo físico y es urbano.

Dice que lo que gana le alcanza para sus gastos, no obstante, está atento a conseguir otros ingresos, *“justamente hoy fui a la Municipalidad de Rivadavia, me dijo mi vieja que fuera... y... porque dice que estaban dando planes... (¿?) y me fui... y me dijeron que ellos trabajan con empresas privadas, que, en una de esas, si hacía falta, me iban a llamar... Las becas a las que accedió en alguna oportunidad —fotocopias y transporte— son muy reducidas y otra a la que aspiró —Progresar— quedó excluido por la edad.*

Respecto del desplazamiento entre la villa y el barrio, Juan lo vive como una transición en donde la villa sigue siendo un lugar que no abandona definitivamente. Dos espacios para él con ventajas y desventajas.

La villa, *“el lugar donde me crié, están mis abuelos, mis primos”*, es percibida como el espacio de su propia clase - *“yo si me tendría que ubicar en una posición me ubicaría en una posición popular”*. Ese espacio habitado durante 20 años, le define una identidad, una manera de ver las cosas, la posibilidad de vincularse socialmente: *“ahí sí soy conocido”*. Es un lugar en el que todos se conocen, se saludan, *“cuando extraño me voy un rato... me voy en la bici”*.

*“Uh una diferencia importante”* es la expresión que utiliza para dar cuenta de la comparación entre los dos lugares. La diferencia fundamentalmente se juega en torno a la *“invisibilidad”* que tiene en este nuevo barrio y en la imposibilidad o resistencia para vincularse con ellos:

*“no sé, yo lo veo medio diferente... yo tengo una manera de pensar... como que yo también tengo una identidad... donde vivo yo... como mucho los saludo pero... no podría tener un... como un vínculo más así como... por ahí yo saludo a la chica de al lado, como mucho, a la que conozco (pausa) pero de ahí... no conozco mucho... y eso que hace cinco años que vivo...”*

Juan justifica la falta de vínculos en este nuevo espacio por las diferencias que los separan con sus vecinos en términos sociales, económicos, *“una vez... estaban las chicas de al lado y hablaban... qué sé yo... de autos y ese tipo de cosas que uno no... nada que ver... Yo como mucho tengo una bici, por ejemplo...”*

Sin embargo advierte que esta falta de vínculos, que supone cierta *“invisibilidad y soledad”*, tiene como ventaja, la ausencia del *“chusmerío y ruiderío”* de la villa y fundamentalmente dejar de vivir en una casa prestada y ser propietario.

### - Trayectoria escolar de Juan, “*me costaba adaptarme*”

Tanto en la primaria como en la secundaria fue a escuelas públicas próximas al lugar de la Villa donde residió durante el recorrido completo por esos niveles. Más aún, la escuela secundaria funcionaba en el mismo edificio donde hizo la primaria, pero en el turno vespertino. Su madre fue quien decidió el lugar “... *mi mamá me dice: vas a ir a esa escuela porque... Te queda cerca...pero yo no la elegí... es más no me gustaba la escuela...*”. “*No sé... Vio cuando uno... está en la adolescencia... (pausa) Y muchas veces... no vamos muy motivados de la casa... o será que a lo mejor nos gusta menos... (pausa) la escuela porque yo me acuerdo que tenía compañeras que sí iban motivadas... les gustaba...* El sentido de la apreciación de Juan, primero parece aludir al deseo de “ir a otra escuela”, diferente a la seleccionada por su madre, pero posteriormente el rechazo parece residir en la falta de motivación para “ir a la escuela”. La ausencia del deseo tampoco sabe si es consecuencia de su entorno familiar o si podría asignarse a las características de la etapa de la adolescencia; sin embargo, su recuerdo de adolescentes que sí les gustaba y estaban motivadas, lo dejan instalado en la situación que intenta explicar.

Su experiencia como estudiante del secundario se define en términos de dificultades, “*me costó*”. La expresión con la que explica su paso por la secundaria la utiliza en un doble sentido, en un caso, para describir sus dificultades de adaptación y vínculo con sus compañeros, en otros casos la expresión es utilizada para referir dificultades de rendimiento académico: “*Siempre me llevaba diciembre, y la sacaba...pero siempre me llevaba algo...no era un alumno...*”.

En su testimonio sobre esa etapa de la escolaridad no parece haber espacio para experiencias placenteras sino, por el contrario, parecen predominar las de sufrimiento:

*“pero siempre habían compañeros problemáticos de alguna manera (termina la frase hablando muy bajo) que ahora hablan del bullying, pero siempre hubo... No sé si bullying pero... como que unos iban a molestar... por ejemplo, yo no molestaba a nadie y a veces me molestaban.... y yo trataba de ignorarlos pero... a veces...”. Los enunciados incompletos y titubeantes de Juan se explicitan casi al final de la entrevista cuando se le pregunta: —¿tenés algún recuerdo... de que te hayas sentido discriminado? Y si, en la escuela cuando a uno le decían andá fiero... o te ponen apodos”.*

Sin embargo Juan, cuando se le pide comparar su escuela en el contexto de todas las escuelas del sistema educativo, solo puede mencionar la desigualdad de la suya en términos de equipamiento con respecto a las escuelas del centro. Dice haber tenido algunos buenos profesores “que explicaban” pero no puede recordar el nombre de ninguno. Tal vez lo destacado sobre su recuerdo de esos profesores, es el de la profesora de Formación Ética y Ciudadana, a quien atribuye su elección de la carrera universitaria que siguió: *Una profesora de Formación ética y ciudadana... yo le digo: ¿qué es lo que ha estudiado? Yo le pregunté...y me dijo: y mire, usted tiene dos salidas, me nombró Filosofía y Ciencias de la Educación. Y yo le pregunté qué... no la había sentido nunca y yo ahí le pregunté de qué se trataba más o menos. Que no la había sentido nombrar nunca...* Posteriormente, durante el cursillo, confirmó su decisión porque la carrera trataba problemáticas como las del fracaso escolar y eso le gustó.

**- Trayectoria como estudiante universitario “rezagado” en términos del sistema: “porque a mí me cuesta”**

Juan ingresó a la carrera que cursa actualmente de Ciencias de la Educación apenas egresó del secundario y dice no registrar períodos en que haya

interrumpido formalmente sus estudios. En un recorrido de 7 u 8 años en la carrera ha rendido 11 materias, pero no pudo o no quiso brindar información ante preguntas reiteradas con las que se intentaba saber el número de materias aprobadas:

*(Entrevistadora: ¿De esas rendidas la mayoría son con resultado de aprobación?) ...Si. No tengo por ejemplo notas excelentes como diez... el diez n... pero tengo siete... seis, como que... (E. En general ¿te va bien cuando rendís?) ...Bueno, excepto la última que me saqué un cuatro ...en portugués –(E. Tenés, en la relación entre rendidas y aprobadas, ¿cómo sería esa relación? ¿Cuántas rendiste y cuántas aprobaste? Más o menos)... (pausa larga) (E. O de esas doce, ¿cuántos aplazos has tenido? No... Filosofía me costó mucho, me costó porque no me gustaba, me costó sacarla... (E. ¿Y cuántas veces la rendiste mal?) ...Y tres creo, tres o cuatro, que me dijo la profesora: al fin la sacó!! (E. ¿Es con la única que te ha pasado?) No...y Problemática Educativa me fue mal, después me volví a presentar y ahí me fue bien (pausa)... Antropología, también Historia II también, esa me costó (pausa larga).*

A diferencia de su experiencia en el nivel secundario, Juan dice sentirse bien en la Facultad, que tiene algunos amigos, que le viene bien estudiar con otros compañeros pero que la dificultad es que algunos dejaron y otros avanzan más rápido que él y los pierde. Dice llevarse bien con los profesores. Al igual que con las escuelas, Juan no cuestiona el sistema institucional ni sugiere cambios o alternativas que podrían facilitarle su recorrido, solo menciona como posibilidad, la de ~~de~~ extender las prórrogas de boletas o regularidad, pero sí mantener la duración de dos años que actualmente se dispone como plazo para esa condición y mantener también el sistema de correlatividades planteado, aunque le signifique dificultades para avanzar en la carrera:



*“ehhh.... Yo siempre he tenido problema con el vencimiento de las boletas... Tengo que andar... eh... a veces también podría ser... (E. ¿Te costaba menos cursar que rendir?) Claro (Y se te vencen y tenés que recurrar) Claro, por eso muchas veces pido prórroga para no volverla a cursar (pausa larga) y... (pausa) el sistema de correlatividades también... por ejemplo. Yo tengo que sacar las Evolutivas para cursar Didáctica de Niveles... está bueno también que hayan correlatividades, así uno va llevando un cierto... (E. respecto a esto del vencimiento de las boletas que vos decías recién, ¿te parece que dos años está bien? ¿Qué te parece? ¿Cómo sería la solución que vos le darías a eso?) Me parece que... no, dos años está bien, pero sí me parece bueno... las prórrogas, porque a veces para... pedir un tiempo más para rendir las materias. Eso me parece positivo”.*

Juan se asume como único responsable de sus dificultades y los cambios para mejorar su situación académica se depositan solo en su esfuerzo, por ejemplo “estudiar más” aunque dice dedicarle un mes o más a cada materia antes de rendir. Es decir, un tiempo que excede al que ocupan muchos de sus compañeros:

*“Un poco más de estudio, me parece... También busca confianza en sí mismo... eso también lo podría... Porque cuando llego... la voy llevando bien a la materia... y me saco, póngale, me tengo que sacar un siete, en Educación Especial y me saqué un seis. Y ahí, chau promoción, por ejemplo lo que me pasó en Educación Especial. (Pausa) me parece que... pondría poca confianza en sí mismo”.*

**“Me cuesta”** sigue siendo el registro con que define sus dificultades. Le cuesta organizarse, le cuesta entender, le cuesta hablar, le cuesta rendir, le

cuesta promocionar, de las consultas dice que se va con más dudas que las que trajo.

Valora como positiva la experiencia de acompañamiento pedagógico que implementa el departamento. Recupera tanto los aportes conceptuales como emocionales que supone esa experiencia en términos personales:

*“Y un acompañamiento no solamente en las cosas que hay que hacer, sino psicológico, como que te alientan... (pausa) sino... si nos teníamos que poner a leer un texto que no entendíamos lo leíamos y ellas nos explicaban... eso me parece muy bueno... estamos diferentes compañeros, cada uno hace su aporte sobre el tema... eso me parece muy bueno (pausa larga)”.*

En este recorrido, Juan parece luchar contra lo que considera sus propias dificultades y parece advertir algunos progresos, aunque no parecen ser suficientes para posicionarlo en otro lugar como estudiante. “Poder hablar” en un espacio académico, es el que reconoce como un logro:

*(E. Ahora, desde que empezaste hasta ahora, ¿en qué cosas te parece que mejoraste, que es un logro que has tenido, que te ponen contento, que vos ves que ahora, en relación a cuando empezaste estás como en ventaja...?, ¿cuáles serían tus logros...?) “La forma de expresarme, antes me costaba hablar, ahora me sale un poco más fluido. Antes no hablaba casi nada. Si, cuando uno va rindiendo materias... va logrando un vocabulario mucho mejor... que antes, por ahí me costaba. Emitir palabra. (E. En general ¿vos hablás poco en todos lados o hablabas poco acá?) No... soy de hablar... depende, cuando entro en confianza soy de hablar”.*

Sin embargo, el reconocimiento de sus logros en relación a su vocabulario y expresión no tienen la suficiente fuerza como para evitar que se excluya de actividades que signifiquen cierta exposición:

*(E. ¿Has participado en política estudiantil, en el centro de estudiantes, en alguna agrupación, has militado?) Me quisieron... Incorporar y... (pausa), y tenía para ... hacer como una temática para ir a Córdoba. Y al final ni vine, por ejemplo. No sé y digo... para qué voy a ir si ya hay mucha gente... No fui (E. Pero, ¿no te daba curiosidad ir?) Sí (pausa laaarga) pero nooo... después digo no, para qué voy a ir si hay un montonazo de gente... yo a ver si... no me sentí ehh, como que...me excluí yo mismo... porque no sé si yo iba a aportar algo, entonces no fui directamente. (Pausa larga).*

Interrogado sobre su futuro, Juan dice que el título universitario le permitirá dejar de hacer changas, “no trabajar como mis primos en la minería quienes ganan bien, pero...”. Se imagina como profesional trabajando en problemáticas sociales que él considera que están actualmente muy extendidas como “la violencia escolar, la droga, el bullying”. No “tiene idea” de cuánto ganará en un futuro como profesional, pero al parecer le es secundario frente a la relevancia de un posible trabajo con prestigio y diferente a los que ha realizado hasta ahora.

Con la referencia a sus primos que viven en Tambería —pueblo en la precordillera de San Juan— concluye la entrevista no sin antes recomendarnos gentilmente ese lugar para que vayamos a pasear:

*“el río...está bueno, no sé si para vivir pero sí para ir a pasear... con un póngale, capaz que hace el mismo calor que hace acá. Pero a la noche, refresca... parece que tiene el cielo enfrente..., se los aconsejo”.*

### **C. Segundo nivel de análisis**

#### **- La dimensión física - espacial y temporal en la trayectoria familiar de Juan**

Según Bourdieu, el espacio físico habitado funciona como una simbolización espontánea del espacio social, ya que es en este, en el espacio físico, donde se retraduce, de una manera más o menos turbia, la relación que existe entre la distribución social de los agentes y la distribución de los bienes y los servicios públicos.

En el caso de Juan, la relación anteriormente planteada no se retraduce “turbiamente” en el punto de partida de su recorrido familiar, ya que observamos una relación afín y de cierta transparencia entre lugar físico, posición social y capital cultural. En su primera localización, en la vivienda prestada de la “Villa del Carmen”, esos aspectos tendieron a superponerse sin tensiones.

El lugar donde vivió gran parte de su vida, resultado de la condición de no propietarios de sus padres, definió su lugar de residencia “popular”, entendiendo lo popular no solo en término de localización territorial, sino también cultural. Es decir, la localización física donde se objetivó su lugar social a partir de cierta desposesión familiar de capital económico, se asoció con ciertas formas de visión y lenguaje. Esas condiciones le permitían compartir una comunidad barrial con modos comunes de ser, ver y hablar.

La visibilidad y reconocimiento que tuvo en la Villa del Carmen es lo que perdió en su desplazamiento a su nuevo barrio de “clase media-alta” al que accede cuando su familia construye la casa propia. Una suerte de ganancia en el terreno físico y económico, pero de desventaja en términos de identidad: Juan, no sin nostalgia, volvía a la Villa del Carmen cuando extrañaba su entorno anterior.

La apropiación de un mejor lugar físico lo llevó a convivir con gente “diferente”, en tanto no registran experiencias comunes con su forma de ser, ver y hablar. Es decir, vivir en el barrio no lo convertía a Juan en ser como “ellos”. Tal vez porque las propiedades que supone la ocupación legítima, según Bourdieu, suelen adquirirse en una ocupación prolongada y en interacción con sus ocupantes legítimos: compartir amigos, capital cultural, modales o formas de pronunciación, es decir, aspectos más vinculados con el lugar de nacimiento que con el acceso a un lugar de residencia. Podríamos pensar que Juan se vuelve un nuevo residente desarraigado de un entorno cultural que él define como “popular”.

Tengamos en cuenta que el desplazamiento de la familia de Juan hasta una casa de su propiedad, demandó un tiempo prolongado que comprometió los esfuerzos de más de una generación. Llegar al barrio de clase media, al nivel secundario y también a la universidad supuso para esta familia mucho tiempo o un largo recorrido para acceder a estos lugares. Juan es el primero de esa familia en ocuparlos, de ahí su condición de “recién llegado” y su distancia con quienes heredan esos lugares y lo viven como condición natural. Las inversiones de tiempo que unos y otros tuvieron que hacer para ocuparlas son muy diferentes.

Desde la temporalidad lineal dominante, las distancias y diferencias pasan inadvertidas, porque estandarizan duraciones de tiempos “teóricos” medidos “a su medida”. Es decir, así como el poder se expresa en el espacio también lo hace sobre el tiempo: “es lento, es rezagado, está demorado, llega tarde, no cumple con los plazos” son designaciones que resultan de comparaciones que suponen en los sujetos condiciones semejantes y universales.

Las distancias producto de las desigualdades económicas, sociales, culturales, lingüísticas o académicas no pueden prescindir de cierto análisis de las temporalidades. La temporalidad dominante no es la temporalidad

vivida por Juan y su familia. Hay que considerar lo que Alicia Gutierrez (1997) señala como una relación central que articula capital económico y capital cultural: “el tiempo necesario para su adquisición” (p. 37). Es decir, ¿cuánto tiempo tuvo que invertirla familia de Juan para cubrir la distancia entre la desposesión del capital económico de origen y su condición de propietarios? ¿Cuánto tiempo necesita Juan para apropiarse de conocimientos y habilidades que otros incorporan “naturalmente” en virtud de su pertenencia social? La temporalidad dominante —lineal, estandarizada y que se supone universal— no es la temporalidad vivida por los diferentes entornos familiares de los estudiantes de sectores populares. Es en el tiempo que tienen que invertir los estudiantes para cubrir la distancia entre el capital de origen y el capital de llegada donde se explican en gran parte las diferencias entre trayectorias teóricas, rezagadas y discontinuas.

Las distancias se tornan más visibles cuando se analiza el porcentaje de tiempo que se dispone para este proceso de adquisición, o sea de tiempo liberado de la necesidad económica. En este caso, Juan trabaja y solo dispone de un tiempo parcial. Su tiempo de ocio disponible para la universidad es acotado, restringido.

El tiempo y los espacios son dimensiones en las que se expresa el precio que paga Juan, y los Juanes que, como él, son los “recién llegados” a lugares históricamente no ocupados por su propia familia y sector social de origen:

### **-Trayectoria escolar de Juan en nivel secundario: relegación y escolaridad de baja intensidad**

Juan es el primer y único integrante de su familia en completar el nivel secundario, situación de excepción si se quiere, dado que su hermano siete años menor que él no logró esa titulación aún en un contexto en que la educación secundaria se legisló como obligatoria. De todos modos, su “éxito” es relativo en tanto podría vincularse con el efecto de “engaño” producido

por el sistema educativo en términos de Bourdieu (1999b) o del de una “escolaridad de baja intensidad.

Bourdieu se refiere al sistema educativo como un sistema institucional que genera el engaño de más de una generación (Mancebo y Goyeneche, 2010). Tal engaño se produciría como efecto del desajuste existente entre las aspiraciones que el sistema de enseñanza produce y las oportunidades que realmente ofrece. Esta situación afectaría principalmente, y en mayor grado, a las clases populares recientemente incorporadas a la enseñanza secundaria. Tales sectores estarían expuestos a esperar del secundario y de las titulaciones, por el solo hecho de haber tenido acceso, lo que estas proporcionaban en el tiempo en que estaban prácticamente excluidos de dicha enseñanza; cuando estas clases llegan a la enseñanza secundaria descubrirían como efecto, la relegación.

Cuando Bourdieu utiliza el concepto de relegación, hace referencia a las vías de segundo orden que se crean dentro del mismo sistema escolar y que implican un efecto distintivo y de estigmatización. Es decir, hablamos de la segmentación que existe entre las escuelas de un sistema de educación pública supuestamente, o solo aparentemente, unificado.

En el caso de Juan, la escuela a la que asistió no fue resultado de una libre elección, sino que se impuso desde la necesidad de usar los recursos ubicados en su espacio de residencia. Investigaciones (Brandi et al. 2006) que tuvieron como objeto de estudio la institución donde Juan cursó el segundo nivel, la ubican como el lugar —la zona— al cual el Ministerio de Educación de la Provincia derivaba alumnos que, por problemas de conducta o rendimiento, eran rechazados en las otras del sistema. Esa institución, que recibía un porcentaje significativo de alumnos “residuales”, era convertida oficialmente en una de las últimas escalas para aquellos alumnos que, al no poder ser expulsados formalmente del sistema, debían tener un lugar para continuar en este. El propósito pedagógico de la enseñanza era reemplazado

por una función disciplinadora y de contención. La ausencia de expectativas en relación a ese alumnado determinaba una “escolaridad de baja intensidad y aprendizajes de baja relevancia”, es decir, predominaba un vacío de los saberes prescriptos para el nivel de educación secundaria. Sin embargo, y al mismo tiempo, la institución acreditaba logros que los estudiantes no alcanzaban. Podríamos decir, una manera encubierta de “fracaso de aquellos estudiantes que no fracasan”, o una manera de burlar el derecho a la educación que sigue siendo negado a pesar de la “universalización” en el acceso: “Universalización sin derechos” (Gentile, 2009).

Juan registra esa etapa como difícil por el clima institucional donde la violencia formaba parte de lo cotidiano, donde también sufrió los efectos de la discriminación y una falta de implicación con el conocimiento que describe en términos de desmotivación; realidad que sin embargo no lo lleva a cuestionar a la institución; más aún, la redime desde valoraciones positivas y concluye en un reconocimiento de su logro personal en tanto nunca repitió.

### **-Trayectoria real como primera generación de estudiante universitario: “alargamiento de la carrera”**

Recordemos que Juan no es un heredero para quien la universidad constituye un destino “natural”, teniendo en cuenta el nivel educativo de los padres, que es el de primaria incompleta. El peso del capital cultural de las familias y el nivel de escolaridad de los padres en el rendimiento educativo de sus hijos, es un tema de amplio tratamiento en la bibliografía de este campo. La correlación entre bajos niveles de escolaridad de los padres y bajos índices de egresos en los estudios de nivel superior está demostrada a nivel estadístico (Ezcurra, 2011).

El caso de Juan se inscribe en el crecimiento de los índices de acceso a la enseñanza superior, que se registran desde hace varias décadas, de estudiantes pertenecientes a las clases desfavorecidas, que, si bien ingresan,



tienen desde los inicios “opciones” más que restringidas para definir las carreras a seguir. Juan llega a la universidad siguiendo la prescripción de una profesora del secundario: *Una profesora de Formación ética y ciudadana ...yo le digo: ¿qué es lo que ha estudiado? Yo le pregunté...y me dijo: y, mire, usted tiene dos salidas, me nombró Filosofía y Ciencias de la Educación. Y yo le pregunté de qué se trataba más o menos”*.

Podemos describir la situación anterior con afirmaciones de Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 2009) quien sostiene que las desventajas de los estudiantes de la clase baja que han sobrevivido a la eliminación, evolucionan hacia otras formas de segregación. Porque las desventajas del pasado social se transforman en desventajas educativas por el juego de mecanismos sustitutos tales como las orientaciones precoces, frecuentemente mal informadas, el “retraso”, “estancamiento” o lo que nuestro sistema define como “rezago”.

La elección restringida de Juan a las carreras de la universidad guarda relación con los estudios que vinculan cierta relegación por género y origen social con la “elección” de orientaciones profesionales como la docencia. Es decir, nuevamente la trayectoria educativa de Juan se define por una elección que no es fortuita sino sociológicamente fundada en la percepción de un destino posible. Además, para él un destino que es prometedor en tanto desafía un destino social familiar que lo ubica como trabajador manual, en el mejor de los casos: *“no trabajar como mis primos en la minería”* o como su hermano y el padre en un taller.

Desafiar cierto destino social, sin haber tenido la oportunidad de apropiarse del capital cultural que debería haber distribuido la escuela, explica sus dificultades y ritmo para avanzar en sus estudios.

El precio que paga Juan es alto y se revela en términos de lo que él percibe como costo: *“me cuesta”*. Le cuesta entender, organizarse, rendir, participar,

superar las evaluaciones, hablar. Registro de dificultades en las que se asume como único responsable sin poder vincular aún su propia experiencia, con los saberes que intenta apropiarse en su propia carrera y que le permitirían cierto autosocioanálisis más comprensivo del efecto y el peso de las desigualdades que tiene que sortear en un recorrido en el que para aprobar doce asignaturas le lleva ocho años.

Tal vez, atendiendo a lo que él manifiesta como logro —*“antes me costaba hablar, ahora me sale un poco más fluido...Antes no hablaba casi nada”*— son las desigualdades lingüísticas uno de los aspectos que más condicionaron su trayectoria.

Sabemos que el efecto de las desigualdades lingüísticas se impone con más intensidad en contextos de carácter evaluativo como evidentemente es el espacio académico (Mayoral Arqué, 2005). Es decir, los sujetos no tienen problemas de comunicación en sus contextos naturales y cotidianos, como bien lo enuncia Juan, quien, cuando se le pregunta si habla poco en todos lados o en la universidad, él contesta: *“no, soy de hablar, depende, cuando entro en confianza soy de hablar”*.

El silencio de Juan es en el ámbito académico, ya que es allí donde se penalizan ciertos usos, variedades o estilos lingüísticos. La competencia lingüística en el uso de un lenguaje elaborado, abstracto, matizado y bien entrelazado como el exigido en la universidad deja a Juan, por efecto de cierto racismo cultural, condicionado no solo en su rendimiento académico sino en la representación sobre sí mismo. La falta de confianza en sí mismo y la imposibilidad de hablar “confiadamente” en un ámbito lingüísticamente hostil, retroalimentan las dificultades que asume como responsabilidad individual. La institución o el sistema educativo, en su percepción, quedan injustificadamente exceptuados.

Juan solo se atreve a demandar prórrogas al sistema para llegar a regularizar, promocionar, rendir. Pide tiempo para sortear la distancia y llegar:

*“Yo siempre he tenido problema con el vencimiento de las boletas... por eso muchas veces pido prórroga para no volverla a cursar... el sistema de correlatividades también... un tiempo más para rendir las materias. Eso me parece positivo”.*

### **Reflexión final**

La condición de “estudiante rezagado” con la que el sistema educativo califica a Juan se juega en ese poder del tiempo que lo sujeta a cumplir con un ritmo que unifica y universaliza la condición de “ser estudiante” ignorando el peso de las desigualdades socioculturales.

A su vez, la institución hace uso de ese poder para ignorar también su propia responsabilidad:

una enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado (Bourdieu y Passeron, 2009: 113/114).

Es decir, la institución ignora sus propias dificultades para enseñar a los sectores populares recientemente incorporados, y transfiere esta “deuda” a los propios damnificados o perjudicados.

Autoras como Ezcurra (2011), proponen poner el foco en las culturas institucionales y en el espacio áulico como ámbitos que faciliten el recorrido de las trayectorias.

La dimensión organizacional institucional y el “problema didáctico” inciden en el desempeño de los estudiantes. Hacer foco en la institución conlleva, entonces, escuchar las voces y miradas de los estudiantes acerca de la lógica

institucional, sin perder de vista que también las instituciones están condicionadas por las políticas que se definen desde el Estado.

Las políticas públicas dan cuenta de un posicionamiento del Estado respecto del vínculo que promoverá con los diversos sectores sociales, marcan una dirección, una cierta tendencia y explicitan grandes propósitos. Su instrumentación implica generar una normativa que en términos operativos permita concretar dichas políticas en prácticas que traduzcan las intenciones políticas.

Por ser las instituciones el lugar donde adquieren un sentido y un contenido específico dichas políticas, es necesario prestar atención a las culturas institucionales en tanto que se constituyen en el filtro a través del cual se decodificarán las normas en torno a los sentidos construidos acerca de los destinatarios de dichas políticas. Es allí donde también se puede profundizar su propósito democratizador o generar nuevos obstáculos que terminen neutralizándolo.

#### Referencias bibliográficas

- Brandi, S., Filippa, N., Berenguer, J., Benítez, B. y Martín, M (2006). *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Miño y Dávila Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, C (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1999a). *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bourdieu, P. (1999b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Ezcurra, A. (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc.
- García Salord, S (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gentile, P. (2009) *Marchas Y Contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de Exclusión Incluyente en América Latina*. Revista Iberoamericana 49, 19-57. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>

- Gutiérrez, A. (1997) *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- Mancebo, M y Goyeneche, G. (9 y 10 de diciembre 2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf)
- Mayoral Arqué, D. (2005). La teoría de los códigos. Desigualdades lingüísticas en educación. *Revista Internacional de Sociología*. 63 (41), 109-135. <https://doi.org/10.3989/ris.2005.i41.216>
- Terigi, F. (23 de febrero 2010). *Las cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornada de Apertura ciclo lectivo Gobierno de La Pampa. [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares .pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf)

## Proyectos del ICE

# Los sentidos y significados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza. Un estudio cualitativo

The senses and meanings of English as a Foreign Language in public secondary schools of Mendoza city. A qualitative study.

Os sentidos e significados do ensino de inglês como língua estrangeira em escolas públicas de ensino médio da cidade de Mendoza. Um estudo qualitativo

**Loana Lombardozi<sup>1</sup> (Dir.) y**

**Daniela Zalazar<sup>2</sup> (Co-Dir.)**

**Integrantes:** Lic. Sandra Villegas, Prof. Lisbet Avila, Prof. Mabel Bilbao, Prof. Romina Ortiz, Prof. Romina Abraham

---

<sup>1</sup> [loalom@hotmail.com](mailto:loalom@hotmail.com). Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina

<sup>2</sup> [danielasalazarocana@gmail.com](mailto:danielasalazarocana@gmail.com). Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina

**Palabras claves** : ILE, enseñanza, aprendizaje, escuela pública, enfoque cualitativo

**Key words** : EFL, teaching , learning, public school , qualitative approach

**Palavras - chave**: ILE, ensino, aprendizagem, escola pública, abordagem qualitativa

## Resumen

### Planteamiento del problema o tema de estudio

En el nivel secundario público de la escuela provincial se observa que los alumnos, luego de haber cursado Inglés como espacio curricular durante cinco años con una carga horaria de tres horas cátedras semanales, presentan serias dificultades para expresarse, sobre todo de manera oral en el idioma.

Frente a las demandas del mundo académico universitario y laboral actual, este proyecto se pregunta cómo se enseña inglés en la escuela secundaria pública provincial y cuál es el nivel de competencia comunicativa alcanzada por los alumnos que tienen acceso al idioma a través de su trayectoria en este nivel del sistema educativo.

Además, el proyecto indaga sobre los enfoques y teorías subyacentes a las prácticas pedagógicas de los docentes en la escuela secundaria pública.

Los interrogantes que guían esta investigación son: ¿Cómo se enseña el inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria pública provincial? ¿Cuáles son las teorías sobre el lenguaje y sobre la enseñanza de idiomas que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes? ¿Cuáles son los sentidos y significados que el proceso de enseñanza del idioma inglés adquiere para los actores institucionales dentro de la escuela pública provincial?



## **Marco teórico**

La visión de la enseñanza de la lengua que sostiene este proyecto el enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas que considera como objetivo principal, lograr competencia comunicativa, entendiendo esta como «lo que se sabe para comunicarse efectivamente» (Thornbury, 2006, p.37) en los alumnos mediante el desarrollo de las cuatro macro – habilidades lingüísticas a saber lectura, escritura, habla y escucha y el uso del idioma de manera funcional con propósitos reales de comunicación.

Debido a que en los documentos curriculares provinciales (DCP) se sostiene que la enseñanza del inglés dentro de la escuela pública provincial se desarrollará dentro del marco de este enfoque, este proyecto indaga sobre las prácticas pedagógicas en las aulas de las escuelas públicas y cuáles son los sentidos que las mismas adquieren para los docentes.

## **Enfoque metodológico**

La metodología que adopta este proyecto de investigación es una perspectiva interpretativa orientada en la línea cualitativa y de corte etnográfico.

El campo o referente empírico queda constituido inicialmente por dos escuelas secundarias de Mendoza, ambas de gestión estatal, elegidas por constituir nuestro ámbito cotidiano de trabajo.

Se trabaja con observaciones de clases y notas de campo, entrevistas en profundidad a docentes, alumnos, equipo directivo, servicio de orientación, análisis de documentos pedagógicos institucionales, material didáctico, los cuales se analizan en una «tensión de nuestras categorías teóricas, que constituyen nuestros marcos de referencia y las categorías sociales que constituyen los códigos sociales implícitos o explícitos» (Brandi, 1999,p.30).

## **Avances**

Numerosos son los inconvenientes que se vienen desarrollando en el trayecto de este proyecto con respecto a la recolección de datos en el contexto de pandemia. Entre ellos y el más significativo fue el tener que cambiar algunas técnicas de recolección de datos como la observación de clase presencial y optar por circunscribir los datos a entrevistas de docentes y análisis de documentos curriculares. Sin embargo, este giro en los instrumentos de recolección y los datos que se han obtenido de ellos, ha permitido realizar interesantes interpretaciones sobre qué significa enseñar en un contexto de emergencia, encierro y virtualidad, lo que llevó también a preguntar por la enseñanza del inglés en los entornos virtuales e incluso a ingresar a algunos.

## **Abstract**

### **Statement of the problem or topic of study**

At the public secondary level of the provincial school, it is observed that, after having studied English as a curricular space for five years with a workload of three hours per week, present serious difficulties in expressing themselves, especially orally in the language. .

Faced with the demands of the current university and labor academic world, this project asks how English is taught in the provincial public secondary school and what is the level of communicative competence achieved by students who have access to the language throughout their trajectory through it. Level of the education system.

In addition, the project investigates the approaches and theories underlying the pedagogical practices of teachers in public secondary schools.

The questions that guide this research are: How is English as a foreign language taught in the provincial public secondary school? What are the theories about language and language teaching that underlie the pedagogical practices of teachers? What are the meanings and meanings that the English language teaching process acquires for institutional actors within the provincial public school?

### **Theoretical framework**

The vision of language teaching that this project supports is the communicative approach to language teaching that considers as its main objective, to achieve communicative competence, understanding this as "what is known to communicate effectively" (Thornbury, 2006, p.37) in students through the development of the four macro - linguistic skills, namely reading, writing, speaking and listening and the use of language in a functional way for real communication purposes.

Due to the fact that in the provincial curricular documents (DCP) it is argued that the teaching of English within the provincial public school will be developed within the framework of this approach, this project investigates the pedagogical practices in the public school classrooms and what they are. The meanings that they acquire for teachers.

### **Methodological approach**

The methodology that this research project will adopt will be an interpretive perspective oriented in the qualitative and ethnographic line.

The field or empirical reference is initially constituted by two secondary schools in Mendoza, both under state management, chosen because they constitute our daily work environment.

It will work with observations of classes and field notes, in-depth interviews with teachers and students, management team, guidance service, analysis of institutional pedagogical documents, didactic material, which will be analyzed in a «tension of our theoretical categories, which constitute our frames of reference and the social categories that constitute the implicit or explicit social codes” (Brandi, 1999, p.30).

### **Advances**

There are numerous drawbacks that have been developing in the course of this project with respect to data collection in the context of a pandemic. Among them, and the most significant, was having to change some data collection techniques such as face-to-face class observation and choosing to limit the data to teacher interviews and analysis of curricular documents. However, this shift in the collection instruments and the data that have been obtained from them, has allowed interesting interpretations of what it means to teach in a context of emergency, confinement and virtuality, which also led to the question of teaching English in virtual environments and even the possibility of entering some.

### **Resumo**

#### **Exposição do problema ou tópico de estudo**

No nível secundário público da escola estadual, observa-se que os alunos, depois de terem estudado o inglês como espaço curricular durante cinco anos com carga horária de três horas semanais, apresentam sérias dificuldades para se expressarem, principalmente de forma oral no idioma.

Diante das demandas atuais do mundo acadêmico universitário e trabalhista, este projeto questiona como o inglês é ministrado no ensino médio público provincial e qual é o nível de competência comunicativa alcançado pelos

alunos que têm acesso ao idioma através de sua trajetória neste nível do sistema educacional.

Além disso, o projeto investiga as abordagens e teorias subjacentes às práticas pedagógicas dos professores de escolas públicas do ensino médio.

As Questões que norteiam esta pesquisa são: como é ensinado o Inglês como Língua Estrangeira na escola pública estadual de ensino médio? Quais são as teorias subjacentes sobre a linguagem e o ensino de idiomas nas práticas pedagógicas dos professores? Quais são os sentidos e significados que o processo de ensino da língua inglesa adquire para os atores institucionais dentro da escola pública estadual?

### **Quadro teórico**

A visão do ensino de línguas que este projeto sustenta é a abordagem comunicativa que considera como objetivo principal alcançar a competência comunicativa, entendendo-a como “o que se sabe comunicar eficazmente” (Thornbury, 2006, p.37) aos alunos através do desenvolvimento das quatro competências macrolinguísticas: leitura, escrita, fala e escuta, como também a utilização da língua de forma funcional para fins reais de comunicação.

Devido ao fato de nos documentos curriculares provinciais (DCP) argumentar-se que o ensino de Inglês na escola pública estadual seja desenvolvido no âmbito desta abordagem, este projeto investiga as práticas pedagógicas nas salas de aula da escola pública e os sentidos que as mesmas adquirem para os professores.

### **Abordagem metodológica**

A metodologia adotada por este projeto de pesquisa é uma perspectiva interpretativa orientada na linha qualitativa e etnográfica.

O campo ou referência empírica é constituído inicialmente por duas escolas secundárias de Mendoza, ambas de gestão estatal, escolhidas por constituírem o nosso âmbito cotidiano de trabalho.

Trabalhamos com observações de aulas e notas de campo, entrevistas em profundidade com professores e alunos, equipe de gestão, serviço de orientação, análise de documentos pedagógicos institucionais, material didático, os quais se analisam em uma «tensão de nossas categorias teóricas, que constituem nossos quadros de referência e as categorias sociais que constituem os códigos sociais implícitos ou explícitos” (Brandi, 1999, p.30).

### **Avanços**

Inúmeros obstáculos se desenvolveram no decorrer deste projeto no que diz respeito à coleta de dados no contexto de uma pandemia. Entre eles, e o mais significativo, foi a necessidade de alterar algumas técnicas de coleta de dados, como a observação presencial das aulas e a opção de limitar os dados a entrevistas com professores e análise de documentos curriculares. No entanto, essa mudança nos instrumentos de coleta e nos dados obtidos a partir deles, tem permitido interpretações interessantes sobre o que significa ensinar em um contexto de emergência, confinamento e virtualidade, o que também levou a perguntar pelo ensino de inglês nos ambientes virtuais, inclusive a ingressar em alguns deles.

### **Referencias bibliográficas**

- Brandi, S.,(1999). *Práctica Docente e Investigación Educativa*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Thornbury, S. (2006) . *An A-Z of ELT* . Macmillan Education.

## Arte, afectividad y educación. Principios olvidados del acto educativo

Art, affectivity and education.  
Forgotten principles of the educational act.

Arte, afetividade e educação.  
Princípios esquecidos do ato educacional

**Gabriela de los Ángeles Caram<sup>1</sup> (Dir.)**  
**Santiago Gelonch Villarino<sup>2</sup> (Co-Dir.)**

**Integrantes:** María Elisa Di Marco, María Gisella Boarini, Néstor Gabriel Luján Estrella, Analía Inés Portela y Romina Aranega.

**Palabras clave:** arte y educación, educación de la afectividad, educación en valores, acto educativo, arte educativo.

**Keywords:** Art and education, affectivity of education, education in values, educational act, educational art.

**Palavras - chaves:** arte e educação, educação da afetividade, educação em valores, ato educativo, arte educativa

---

<sup>1</sup> [gabycaram@hotmail.com](mailto:gabycaram@hotmail.com). Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

<sup>2</sup> [sgelonch@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:sgelonch@ffyl.uncu.edu.ar). Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

## Resumen del Proyecto

Este proyecto busca sugerir fundamentos e ideas en torno a un aspecto olvidado en los enfoques científicos de las cuestiones educativas y, sin embargo, clave para la formación de una persona. Se pretende, a partir de esta investigación, establecer una reflexión profunda acerca de la relación entre el arte, la afectividad y la educación, con el objeto de contribuir a que se pondere mayormente la relación entre educación y arte.

Podemos afirmar que ha existido por mucho tiempo y hasta la actualidad una idea de ser humano escindido en sus diversos componentes, a saber: cuerpo, intelecto y emociones. Se ha promovido de igual manera una concepción estrecha de su inteligencia, centrada fundamentalmente en el pensamiento lógico racional. Por lo que la educación ha puesto su mirada de modo prioritario en el desarrollo del conocimiento lingüístico y matemático, dejando de lado múltiples capacidades que conforman también la inteligencia del ser humano, además de aspectos tan esenciales como los relacionados con su afectividad. Éstos han sido factores de un ingente peso para la elección de los contenidos curriculares. La educación, en efecto, no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos instrumentales, sino que debe nutrirse en el desarrollo de todos los aspectos que componen la unidad en la cual está conformada la personalidad del ser humano (Palacios, 2006, p.14).

La educación debiera promover la constante interacción entre intuición e intelecto, a través de un equilibrio en el pleno desarrollo de la interacción entre las formas racionales y las formas intuitivo-perceptivas del conocimiento. Se contempla en el arte un medio insustituible para el cultivo de la intuición y la afectividad, y la principal aportación de ser formativo (Arnheim, 1993). Enseñar, por ejemplo, a partir de formas de relato fantástico o de diversas representaciones artísticas, implica abrir la comprensión de una metáfora de la existencia, en la cual, el ser humano debe



plantearse el sentido de su tiempo en contacto con la realidad que le convoca a ello; nos cuenta la verdad humana en metáforas y, a través de signos, mueve al compromiso. Allí reside la intensa fuerza o potencia educativa de la belleza de la obra de arte, lejana al pragmatismo que desvirtúa las ansias de generosidad, nobleza y servicio que convierte a cada niño y joven en una esperanza.

Todo lo antedicho implica la necesidad de advertir que los procesos de la cognición en educación deben ser entendidos de una manera más amplia, y de ningún modo separada del arte y de un elemento fundamental de la existencia: la afectividad. Ella impregna los procesos humanos (Eisner, 1994). Si verdaderamente concebimos al hombre como una totalidad que integra variadas capacidades y posibilidades, la educación debe ser la apertura a un aspecto fundamental que ha quedado soslayado en algunos ámbitos de proyección científica: el de la afectividad. Recientemente, se ha avanzado significativamente en este sentido al ofrecer evidencias de investigaciones realizadas desde la neurología y la psicología acerca de la estrecha relación entre cognición y afectividad (Sastre y Moreno, 2002, p. 22).

De este modo, intentamos exaltar la riqueza contenida en textos y realidades que son, desde sí mismos, saludables, fuentes de alegría y por eso ocasiones de renovación de lo humano. Cada arte posee un lenguaje propio, una rica especificidad, y, por lo tanto, es apto para expresar la verdad. Como ejemplo de manifestación artística encontramos la buena literatura: “amigos y palabras que nos comprenden, nos engrandecen y testimonian que nosotros también somos valiosos. Nos quieren y nos transmiten su experiencia; nos enriquecen y amplían nuestro ser. Nos ofrecen otras vidas para que sean parte de nuestras vidas.” (Gelonch Villarino, 2011, p. 8). Es claro que las verdades metafísicas y morales se harán presentes en estos ámbitos.

## **Abstract**

This project seeks to suggest foundations and ideas around a forgotten aspect in scientific approaches to educational issues and, nevertheless, key to the formation of a person. It is intended, based on this research, to establish a deep reflection on the relationship between art, affectivity and education, in order to contribute to the greater relevance of the relationship between education and art.

We can affirm that there has been an idea of a human being divided into its various components, for instance: body, intellect and emotions, for a long time and until today. Similarly, a narrow conception of his intelligence, centered primarily on rational logical thinking, has been promoted. For this reason, education has prioritized the development of linguistic and mathematical knowledge, leaving aside multiple capacities that also constitute the intelligence of the human being, in addition to aspects as essential as those related to his affectivity. These have been factors of enormous importance for the selection of curricular content. Education cannot be reduced to the teaching of instrumental knowledge, but must be nurtured in the development of all the aspects that make up the unit in which the personality of the human being is formed (Palacios, 2006, p. 14).

Education should promote the constant interaction between intuition and intellect, with balance in the full development of the interaction between rational forms and intuitive-perceptual forms of knowledge. Art is considered an irreplaceable form of cultivation of intuition and affectivity, and the main contribution of being formative (Arnheim, 1993). Teaching, for example, through forms of fantastic stories or from various artistic representations, imply opening the understanding of a metaphor of existence, in which the human being must consider the meaning of his time in contact with reality; it tells the human truth in metaphors and through signs, that helps to engage. There lies the intense educational strength or power of the beauty of the

work of art, far from the pragmatism that undermines the desire for generosity, nobility and service that gives each child and youngster hope.

All of the above implies the need to warn that the processes of cognition in education must be understood in a broader way, and in no way separated from art and a fundamental element of existence: affectivity. She permeates human processes (Eisner, 1994). If we truly conceive the human being as a whole, that integrates various capacities and possibilities, education must be the opening to a fundamental aspect that has been overlooked in some areas of scientific projection: that of affectivity. Recently, significant progress has been made in this regard by offering evidence from research carried out from neurology and psychology about the close relationship between cognition and affectivity (Sastre and Moreno, 2002, p. 22).

In this way, we try to highlight the richness contained in texts and healthy realities, sources of joy and therefore occasions for renovation. Each art has its own language, a rich particularity, and is therefore capable of expressing the truth. As an example of artistic manifestation we find good literature: "friends and words that understand us, magnify us and testify that we too, are valuable. They love us and share their experience with us; they enrich and expand our being. They offer us other lives to be part of our lives. " (Gelonch Villarino, 2011, p. 8). It is clear that metaphysical and moral truths will be present in these areas.

## **Resumo**

Este projeto busca sugerir fundamentos e ideias em torno de um aspecto esquecido nas abordagens científicas das questões educacionais e, no entanto, chave para a formação de uma pessoa. Pretende-se, a partir desta pesquisa, estabelecer uma reflexão aprofundada na relação entre arte, afetividade e educação, de forma a contribuir para a maior ponderação da relação entre educação e arte.

Podemos afirmar que existiu por muito tempo e até os dias atuais, a ideia de um ser humano dividido em seus diversos componentes: corpo, intelecto e emoções. Da mesma forma, foi promovida uma concepção estreita de sua inteligência, fundamentalmente centrada no pensamento lógico racional. Com isso, a educação priorizou o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e matemáticos, deixando de lado as múltiplas capacidades que também compõem a inteligência do ser humano, além de aspectos tão essenciais como aqueles relacionados à sua afetividade. Esses têm sido fatores de enorme peso para a escolha dos conteúdos curriculares. A educação, com efeito, não pode reduzir-se ao ensino de conhecimentos instrumentais, mas deve ser nutrida no desenvolvimento de todos os aspectos que compõem a unidade em que se forma a personalidade do ser humano (Palacios, 2006, p. 14).

A educação deve promover a interação constante entre a intuição e o intelecto, por meio de um equilíbrio no pleno desenvolvimento da interação entre as formas racionais e as formas intuitivo-perceptuais de conhecimento. A arte é considerada um meio insubstituível para o cultivo da intuição e da afetividade, e sua principal contribuição, ser formativa (Arnheim, 1993). Ensinar, por exemplo, a partir de formas de contos fantásticos ou de diversas representações artísticas, implica abrir a compreensão de uma metáfora da existência, na qual o ser humano deve considerar o sentido de seu tempo em contato com a realidade que o convoca; ela nos conta a verdade humana em metáforas e, por meio de sinais, encoraja o compromisso. Aí reside a intensa força ou potência educativa da beleza da obra de arte, longe do pragmatismo que distorce o desejo de generosidade, nobreza e serviço, que transforma cada criança e jovem em uma esperança.

Tudo o que foi dito anteriormente implica a necessidade de alertar para que os processos de cognição na educação sejam entendidos de forma mais ampla, e de forma alguma, separados da arte e de um elemento fundamental

da existência: a afetividade. Ela permeia os processos humanos (Eisner, 1994). Se realmente concebemos o homem como uma totalidade que integra várias capacidades e possibilidades, a educação deve ser a abertura para um aspecto fundamental que tem sido esquivado em algumas áreas da projeção científica: o da afetividade. Recentemente, um progresso significativo foi feito a esse respeito, oferecendo evidências de pesquisas realizadas na neurologia e na psicologia sobre a estreita relação entre cognição e afetividade (Sastre e Moreno, 2002, p. 22).

Deste modo, pretendemos exaltar a riqueza contida em textos e realidades que são, por si mesmas, saudáveis, fontes de alegria e, por isso, ocasiões de renovação do humano. Cada arte possui uma linguagem própria, uma rica especificidade e, portanto, é capaz de expressar a verdade. Como exemplo de manifestação artística, encontramos boa literatura: "amigos e palavras que nos compreendem, nos engrandecem e testificam que também nós somos valiosos. Eles nos amam e compartilham sua experiência conosco; eles enriquecem e expandem nosso ser. Eles nos oferecem outras vidas para fazer parte de nossas vidas." (Gelonch Villarino, 2011, p.8). É claro que as verdades metafísicas e morais estarão presentes nessas áreas.

#### **Referencias bibliográficas**

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Eisner, E. (1994) *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Amorrortu Editores.
- Gelonch Villarino, S. (2011) Rafael Sabatini y la nobleza entre piratas y condottieri (Algunos apuntes sobre Sabatini y la vis educativa de la buena literatura), *Psicopedagógica* 12, 11 – 25
- Sastre Vilarrasa, G. y Moreno Marimon, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Gedisa.
- Palacios, L. (2006) El valor del arte en el proceso educativo, *Reencuentro* 26, 1-21.

# Rasgos de personalidad, patrones de aprendizaje y perfiles de orientación temporal de estudiantes universitarios argentinos que participan de la modalidad de aprendizaje dual

Personality traits, learning patterns and temporary orientation profiles of argentinian university students who participate in the dual learning modality.

Traços de personalidade, padrões de aprendizagem e perfis temporários de orientação de universitários argentinos que participam da modalidade dual de aprendizagem.

**Mariela Lourdes González<sup>1</sup> (Dir)**

**Ida Lucía Morchio<sup>2</sup> (Co-dir)**

---

<sup>1</sup> [marielalourdesgonzalez@yahoo.com.ar](mailto:marielalourdesgonzalez@yahoo.com.ar). Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina

<sup>2</sup> [lucy\\_morchio@yahoo.com.ar](mailto:lucy_morchio@yahoo.com.ar) Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina

**Integrantes del equipo:** Dra. Viviana Garzuzi, Dr. Marcos Cupani, Dra. Florencia Daura, Dra. Cecilia Barni, Dra. Mariela Olguin, Prof. Solange Astudillo, Srta Estefanía Estrany, Srta. Agustina Aballay y Srta. Fernanda Cataldo.

Palabras clave: rasgos de personalidad, orientación temporal, patrones de aprendizaje, modalidad dual, estudiantes universitarios.

Keywords personality traits, temporal orientation, learning patterns, dual modality, university students.

Palavra chave: traços de personalidade, orientação temporal, padrões de aprendizagem, modalidade dupla, estudantes universitários.

## Resumen

El presente proyecto continúa la línea de investigación iniciada en 2007 y 2018, aprender en la universidad, que ha dado lugar a sucesivos estudios ininterrumpidos, formalizados en los siguientes proyectos de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo, Mendoza, Argentina: a) Aproximación pluridimensional del aprender en la universidad. Hacia una gestión autorregulada del aprendizaje. Período: 2016-2018; b) Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado. Período: 2013-2016; c) ¿Llega el estudiante universitario a aprender a aprender? Evolución de los procesos, estrategias y actitudes en el transcurso de la carrera. Período: 2011-2013; d) Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la universidad. Análisis desde la percepción de sus protagonistas (UNCuyo y UFRJ). Período: 2009-2011; e) Aprender en la universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor. Período: 2007-2009.

Asimismo, esta continuidad se pone de manifiesto en cuanto a su objetivo de relacionar e integrar los constructos de la investigación anterior que venimos trabajando (personalidad –rasgos de personalidad y formas de aprender – estilos o patrones de aprendizaje, pero a la vez supone un giro innovador en un cuádruple sentido: en primer lugar, agrega los perfiles de orientación temporal que se evalúan a partir del ZTPI (Zimbardo y Boyd, 1999); en segundo lugar, analiza los estilos o rasgos de personalidad; en tercer lugar, identifica los patrones de aprendizaje a través del ILS – Inventory of Learning Styles (Vermunt, 1994); y en cuarto lugar suma la modalidad de aprendizaje dual o modalidad mixta.

La presente investigación intenta profundizar sobre: *el primer constructo*, los estilos o rasgos de personalidad se conciben como un conjunto de disposiciones o patrones adaptativos que interactúan y se combinan dinámicamente dando lugar a diversas configuraciones. Todos los EP (estilos de personalidad) tienen aspectos positivos y negativos por los cuales el individuo puede adecuarse o no a determinados ambientes o situaciones.

El *segundo constructo* son los estilos o patrones de aprendizaje, para operativizarlo, nos centramos en el trabajo de Vermunt (1998), en el que se estudian los patrones de aprendizaje como conjunto de cuatro componentes: 1) Estrategias de procesamiento, orientadas a la adquisición y manejo de la información; 2) Estrategias de regulación, compuesto por dos sub-escalas que hacen referencia a la autorregulación, otras dos relativas a la regulación externa y una quinta que denota ausencia de regulación; 3) Orientación motivacional o conjunto de motivos para aprender y 4) Concepción de aprendizaje, (construcción del conocimiento, copia e incremento, uso, el conocimiento como estímulo del docente y como cooperación entre pares).

El tercer constructo es la orientación temporal, un constructo cognitivo-motivacional que se refiere a la percepción del tiempo, cuyo conocimiento



es fundamental para conocer el comportamiento del hombre y como conforma su proyecto de vida, aspectos estudiados por Nuttin (1980), quién designa como orientación temporal (OT) a la tendencia diferencial de la persona de estar centrada en el pasado, el presente o el futuro.

El *cuarto constructo* es la modalidad de aprendizaje dual, también conocida como *blending learning*, modalidad mixta o de combinación (Gebera, 2013) pese a su aún existencia breve, su uso se remonta a más de veinte años. Según García (2004) en la estructura del *blending learning* coexisten procesos de reacomodación entre sus componentes; desde las iniciales prácticas definidas por la combinación, mezcla o hibridación de lo presencial con lo virtual, el cambio en los roles protagónicos (tutores y estudiantes) y la adaptación organizativa; ha transitado a propuestas de integración, como un todo orgánico, al considerar las ventajas de la presencialidad y la virtualidad como una unidad.

El objetivo de este estudio es identificar qué rasgos de personalidad, estilos de aprendizaje y perfiles motivacionales son característicos o prevalecen en aquellos estudiantes que participan de la modalidad de aprendizaje dual, a diferencia de aquellos

que participan de la modalidad de aprendizaje tradicional. El estudio se inscribe en un nicho disponible, porque si bien se enfatiza la importancia de que el estudiante se asuma como protagonista consciente y regulador de su propio proceso formativo, se dispone de pocas investigaciones que pongan en relación los constructos mencionados.

La metodología utilizada corresponde al diseño experimental, estudiantes de dos unidades académicas: Filosofía y Letras y Derecho configuran el grupo experimental y el grupo control. Pertenecen al segundo y último año de sus respectivas carreras. Se aplicarán 4 instrumentos: a) para evaluar personalidad: el INCEAPU versión revisada (Morchio, Difabio, 2018) y el IPIP

(Cupani, Lorenzo-Seva,2016), b) para patrones de aprendizaje el ILS (Vermunt, 1998, 2005) en la versión en español de Martínez-Fernández, J.R. (2009) y c) para perfiles de orientación temporal el ZTPI (Zimbardo y Boyd,1999) en la adaptación al español de Díaz-Morales (2006 a y b).

Los resultados esperados: a) que los estudiantes que aprenden bajo la modalidad de aprendizaje dual sean más abiertos, emocionalmente estables, presenten perfiles de orientación motivacional balanceados. Estas características son esenciales para la tipología de la modalidad, ya que requiere más complejidad para trabajar y aprender en dos entornos a diferencia de un único entorno como el aprendizaje tradicional, b) una descripción sustentada de base empírica sobre características distintivas de los estilos de aprendizaje, los patrones de aprendizaje y los estilos de orientación temporal de estudiantes universitarios que permita comprender dichas variables y establecer líneas de acción.

### **Abstract**

This project continues the line of research started in 2007 and 2018, learning at the university, which has given rise to successive uninterrupted studies, formalized in the following projects of the Secretary of Science, Technology and Postgraduate Studies of the UNCuyo, Mendoza, Argentina: a) Multidimensional approach to learning in the university. Towards a self-regulated management of learning. Period: 2016-2018; b) Learning to learn as a goal of Higher Education. From understanding how university students learn to promote self-regulated learning. Period: 2013-2016; c) Does the university student learn to learn? Evolution of processes, strategies and attitudes in the course of the career. Period: 2011-2013; d) Personal and contextual factors that come together in learning at university. Analysis from the perception of its protagonists (UNCuyo and UFRJ). Period: 2009-2011; e) Learning at university: representations, processes, strategies and factors

involved. Analysis from the perspective of the student and the teacher. Period: 2007-2009.

Likewise, this continuity is shown in terms of its objective of relating and integrating the constructs of the previous research that we have been working on (personality - personality traits and ways of learning - learning styles or patterns, but at the same time it supposes a turn innovative in a fourfold sense: firstly, it adds the temporal orientation profiles that are evaluated from the ZTPI (Zimbardo and Boyd, 1999); secondly, it analyzes the styles or personality traits; thirdly, it identifies the patterns of learning through the ILS - Inventory of Learning Styles (Vermunt, 1994); and fourthly, it adds the dual learning modality or mixed modality.

This research attempts to dive into: the first construct, styles or personality traits are conceived as a set of adaptive dispositions or patterns that interact and dynamically combine, giving rise to various configurations. All PDs (personality styles) have positive and negative aspects by which the individual may or may not adapt to certain environments or situations.

The second construct is the learning styles or patterns, to make it operational, we focus on the work of Vermunt (1998), in which learning patterns are studied as a set of four components: 1) Processing strategies, aimed at acquisition and information management; 2) Regulation strategies, composed of two sub-scales that refer to self-regulation, another two related to external regulation and a fifth that denotes absence of regulation; 3) Motivational orientation or set of reasons for learning and 4) Conception of learning, (construction of knowledge, copy and increase, use, knowledge as a stimulus for the teacher and as cooperation between peers).

The third construct is the temporal orientation, a cognitive-motivational construct that refers to the perception of time, whose knowledge is essential to know the behavior of human beings and how his life project forms, aspects

studied by Nuttin (1980), who designates as temporal orientation (OT) to the differential tendency of the person to be focused on the past, the present or the future.

The fourth construct is the dual learning modality, also known as blending learning, mixed or combination modality (Gebera, 2013) despite its still brief existence, its use dates back more than twenty years. According to García (2004), the structure of blending learning coexists rearrangement processes between its components; from the initial practices defined by the combination, mixture or hybridization of the face-to-face with the virtual, the change in the leading roles (tutors and students) and the organizational adaptation; has gone through integration proposals, as an organic whole, considering the advantages of presence and virtuality as a unit.

The objective of this study is to identify which personality traits, learning styles and motivational profiles are characteristic or prevail in those students who participate in the dual learning modality, as contrary to those

who participate in the traditional learning modality. The study is part of an available niche, because although the importance of the student assuming himself as a conscious and regulating protagonist of his own training process is emphasized, there is little research that links the aforementioned constructs.

The methodology used corresponds to the experimental design, students from two academic units: Philosophy and Letters and Law make up the experimental group and the control group. They belong to the second and last year of their respective careers. 4 instruments will be applied: a) to assess personality: the revised version INCEAPU (Morchio, Difabio, 2018) and the IPIP (Cupani, Lorenzo-Seva, 2016), b) for learning patterns the ILS (Vermunt, 1998, 2005) in the Spanish version of J. Reinaldo Martínez-Fernández and c)

for temporal orientation profiles the ZTPI (Zimbardo and Boyd, 1999) in the Spanish adaptation of Díaz-Morales (2006 a and b).

The expected results: a) that the students who learn under the dual learning modality are more open, emotionally stable, present balanced motivational orientation profiles. These characteristics are essential for the modality typology, since it requires more complexity to work and learn in two environments as opposed to a single environment such as traditional learning, b) an empirically-based description of distinctive characteristics of learning styles , the learning patterns and temporary orientation styles of university students that allow understanding these variables and establishing lines of action.

## **Resumo**

Este projeto dá continuidade à linha de pesquisa iniciada em 2007 e 2018, aprender na universidade, o que deu origem a sucessivos estudos ininterruptos, formalizados nos seguintes projetos da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Pós-Graduação da UNCuyo, Mendoza, Argentina: a) Abordagem multidimensional do aprender na universidade. Rumo a uma gestão autorregulada da aprendizagem. Período: 2016-2018; b) Aprender a aprender como meta do Ensino Superior. Desde a compreensão de como o estudante universitário aprende até a promoção do aprendizado autorregulado. Período: 2013-2016; c) O universitário aprende a aprender? Evolução dos processos, estratégias e atitudes ao longo da carreira. Período: 2011-2013; d) Fatores pessoais e contextuais que se unem na aprendizagem da universidade. Análise a partir da percepção de seus protagonistas (UNCuyo e UFRJ). Período: 2009-2011; e) Aprender na universidade: representações, processos, estratégias e fatores envolvidos. Análise a partir da percepção do aluno e do professor. Período: 2007-2009.

Da mesma forma, essa continuidade é evidente em termos de seu objetivo de relacionar e integrar os construtos da pesquisa anterior que temos trabalhado (personalidade - traços de personalidade e formas de aprender - estilos ou padrões de aprendizagem, mas ao mesmo tempo supõe um giro inovador em um sentido quádruplo: em primeiro lugar, adiciona os perfis de orientação temporal que são avaliados a partir do ZTPI (*Zimbardo e Boyd, 1999*); em segundo lugar, analisa os estilos ou traços de personalidade; em terceiro lugar, identifica os padrões de aprendizagem por meio do ILS - Inventário de Estilos de Aprendizagem (*Vermunt, 1994*) e, em quarto lugar, acrescenta a modalidade de aprendizagem dual ou modalidade mista.

Esta pesquisa procura aprofundar: o primeiro construto, estilos ou traços de personalidade que são concebidos como um conjunto de disposições ou padrões adaptativos que interagem e se combinam dinamicamente, dando origem a várias configurações. Todos os EP (estilos de personalidade) possuem aspectos positivos e negativos pelos quais o indivíduo pode ou não se adaptar a determinados ambientes ou situações.

O segundo construto são os estilos ou padrões de aprendizagem, para torná-lo operacional, focamos no trabalho de *Vermunt (1998)*, no qual os padrões de aprendizagem são estudados como um conjunto de quatro componentes: 1) Estratégias de processamento, voltadas para aquisição e gestão da informação ; 2) Estratégias de regulação, compostas por duas subescalas que se referem à autorregulação, outras duas relacionadas à regulação externa e uma quinta que denota ausência de regulação; 3) Orientação motivacional ou conjunto de motivos para aprender e 4) Concepção de aprendizagem, (construção do conhecimento, cópia e acréscimo, uso, o conhecimento como estímulo para o professor e como cooperação entre pares).

O terceiro construto é a orientação temporal, um construto cognitivo-motivacional que se refere à percepção do tempo, cujo conhecimento é essencial para conhecer o comportamento do homem e como se compõe seu

projeto de vida, aspectos estudados por *Nuttin* (1980), que designa como orientação temporal (OT) para a tendência diferencial da pessoa estar centrada no passado, presente ou futuro.

O quarto construto é a modalidade dual de aprendizagem, também conhecida como *blending learning*, mista ou combinada (*Gebera*, 2013), apesar de sua ainda breve existência, seu uso se refere há mais de vinte anos. Segundo *García* (2004), na estrutura de *Blending Learning* coexistem processos de reorganização entre seus componentes; desde as práticas iniciais definidas pela combinação, mistura ou hibridização do presencial com o virtual, a mudança nos papéis de liderança (tutores e alunos) e a adaptação organizacional; tem passado por propostas de integração, como um todo orgânico, considerando as vantagens da presencialidade e a virtualidade como unidade.

O objetivo deste estudo é identificar quais traços de personalidade, estilos de aprendizagem e perfis motivacionais são característicos ou prevalecem naqueles alunos que participam da modalidade de aprendizagem dual, em oposição àqueles que participam da modalidade tradicional de aprendizagem. O estudo se insere em um nicho disponível, pois embora se enfatize a importância do estudante assumir-se como protagonista consciente e regulador de seu próprio processo formativo, poucas são as pesquisas que relacionam os construtos citados.

A metodologia utilizada corresponde ao desenho experimental, estudantes de duas unidades acadêmicas: Filosofia e Letras e Direito constituem o grupo experimental e o grupo controle. Pertencem ao segundo e último ano das respectivas carreiras. Serão aplicados 4 instrumentos: a) para avaliação da personalidade: o INCEAPU versão revisada (*Morchio, Difabio*, 2018) e o IPIP (*Cupani, Lorenzo-Seva*, 2016), b) para padrões de aprendizagem o ILS (*Vermunt*, 1998, 2005) na versão em espanhol de *Martínez-Fernández, J.R.*

[2009] e c) para perfis de orientação temporal o ZTPI (Zimbardo e Boyd, 1999) na adaptação ao espanhol de Díaz-Morales (2006 a e b).

Os resultados esperados: a) que os alunos que aprendem na modalidade dual de aprendizagem sejam mais abertos, emocionalmente estáveis, apresentem perfis de orientação motivacional equilibrados. Essas características são essenciais para a tipologia da modalidade, uma vez que requer mais complexidade para trabalhar e aprender em dois ambientes em oposição a um único ambiente como a aprendizagem tradicional, b) uma descrição com base empírica de características distintivas dos estilos de aprendizagem, os padrões de aprendizagem e os estilos de orientação temporária de estudantes universitários que permitam compreender essas variáveis e estabelecer linhas de ação.

#### Referencias Bibliográficas

- Cupani, M., & Lorenzo-Seba, U. (2016). The development of an alternative IPIP inventory measuring the Big-Five factor markers in an Argentine sample. *Personality and individual differences*, 91,40-46.
- Díaz-Morales, J. (2006 a). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema* ,18(3), 564-570.
- Díaz-Morales, J. (2006 b). Future Time Perspective Across Life-Span: Two Models of Measurement. En: Z. Uchnast (Ed.). *Psychology of Time. Theoretical and Empirical Approaches* (65-77). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- García, L. (2004). Blended learning ¿enseñanza y aprendizaje integrados?. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 135-148.
- Gebera, O.T. (2013) Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blending learning. *Revista de educación a distancia*, 39, 1-14.
- Martínez-Fernández, J.R., et al. (2009). Inventario de Estilos de Aprendizaje en español. Documento interno del Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (<http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu>).
- Morchio, I.; Difabio de Anglat, H. (2018) Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14 (27), 25-55.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Lovaina, B.Igica: Presses Universitaires



Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Zimbardo, P., & Boyd, N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(6), 1271-1288. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1271