

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Maestrando: Prof. Roberto David Díaz

La evaluación: escena de comunicación
en los profesorados del ISFDYT Nro. 2 de Azul durante 2016

Tesis para optar por el título de magister en comunicación y educación

DIRECTORA: Mg. María Belén Fernández

CODIRECTORA: Dra. Silvia Delfino

Índice

Índice.....	2
Agradecimientos.....	3
Introducción.....	5
Presentación del problema.....	8
Perspectiva teórica.....	9
Una aproximación al concepto de evaluación.....	10
Una posible perspectiva de análisis desde la comunicación.....	15
El campo de la comunicación/educación.....	18
Objetivos.....	24
Objetivos generales.....	24
Objetivos específicos.....	24
Metodología y técnicas.....	25
Algunas consideraciones metodológicas.....	27
Capítulo 1:El peso de las `palabras.....	30
Capítulo 2: Hablan los muros.....	41
Capítulo 3: La voz del estado.....	57
Capítulo 4: En el campo las espinas.....	93
Capítulo 5: Ahora te oigo.....	100
Capítulo 6: Escenas evaluativas.....	106
Capítulo 7: Con los pelos de punta.....	111
Capítulo 8: Escribir el camino.....	118
Capítulo 9: Escritos y escritores.....	128
Capítulo 10: Experiencias institucionales de integración de saberes..	140
Capítulo 11: Para seguir pensando.....	150
Capítulo 12: Epílogo.....	160
Bibliografía.....	169

Agradecimientos

En algún momento de mi desempeño profesional tanto en la radio como en las aulas descubrí que solo sería posible enfrentar los nuevos desafíos mediante una formación permanente. No porque considere que solo sea posible formarse en los ámbitos académicos pues adhiero profundamente a la idea que todos los espacios sociales son educativos y todos los espacios sociales son educadores. Necesitaba poder sistematizar esa cotidiana avalancha de informaciones aisladas que me abrumaban al no poder contextualizarlas.

Mi contacto con la Maestría en Comunicación y Educación fue casual. Asistí a una presentación general de los posgrados, ocasión en la que anunciaron su comienzo con la dirección de Jorge Huergo (querido maestro que dejó huellas imborrables en la formación docente) y profesores como Carlos Cullen (cuyos libros utilicé una y otra vez en mis clases de los profesorados) y Verónica Piovani quien fuera Directora Provincial de Educación Superior mientras yo acopaba un cargo directivo en un instituto superior de formación docente del interior y cuyo accionar al frente de ese organismo provincial marcó un periodo de permanente generación de pensamiento crítico y un fuerte posicionamiento de los Institutos en la vida de los pueblos. Entonces la Maestría en Comunicación y Derechos Humanos en la que inicialmente me había inscripto en línea dio paso al amplio campo de la comeduc. Luego descubriría a histriónica Silvia Delfino con sus maravillosos pasos de comedia, la calidez de la “negrita” Ceraso, el apasionamiento etnometodológico de Patricia Vargas, el atrapante detallismo de Fito Iuliano, la escucha atenta de Darío Martínez o la cálida sencillez de Claudia Villamayor. A todos ellos mi agradecimiento por su abundante generosidad.

Guardo uno especial para mi directora María Belén Fernández quien me guió, acompañó, puso a mi disposición sus valiosos libros y me abrió generosamente las puertas de su casa para largas jornadas de trabajo, con graciosas anécdotas que algún día contaremos.

Fue la primera cohorte de la maravillosa maestría pensada por Jorge quien, con su temprana partida sumió en una profunda tristeza a todos los maestrandos y profesores. En ese momento sentí que no podía seguir y falté a la primera clase con Carlos Cullen luego de la partida de Jorge pero Darío Artiguenave (quien con justicia hubiera merecido el título de

mejor compañero) me rescató con un “dale, hay que seguir, venite que está bueno, el viejo nos dio un original escrito con máquina de escribir. Dale, no abandones”. Y regresé. Fue solo una muestra del compañerismo de ese grupo inseparable, contenedor. Y sí, pude comprobar que la idea de Vigotzky es verdad; “con amigos se aprende mejor”. Mi agradecimiento a; Claudia, Emiliano, Bencho, Julito, Paula, Yeni, Carolina, Lourdes, Victoria, César, David, Karina, Gabriel pues sin ellos hubiera sido mucho más difícil.

Agradezco a las autoridades de la Facultad por haberme permitido acceder y celebro haber tenido la lucidez de elegir a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP pues no hay rincón donde no se practique el pensamiento crítico o se respire libertad como allí.

Rememoro momento del 2013 y descubro que antes de escribirme en la maestría la concebía como algo utópico. Parafraseando a Tomás Moro la visualizaba como un “no-lugar”, es decir un lugar inexistente al menos en el presente. La concebía inviable, Era algo así como un estado de hechos idílicos pero futuros, irrealizables en el corto plazo pero solo posibles en un futuro lejano, distante, casi como un sueño, ahistórico. ¿Cómo sostendría una cursada presencial quincenal? ¿Cómo podría realizar lecturas, escritura de informes, trabajo de campo?

El inédito viable del que tanto nos habló Jorge, jugó su juego. Fue algo inaudito, pero realizable, y eso que primero se me presentó como ese horizonte infinito y eterno, derivó en una práctica liberadora, emancipadora, que logré desarrollar paso a paso o, como Serrat, “golpe a golpe, verso a verso”. Pero ese inédito fue viable gracias al colectivo que logró generar la maestría. Con una ausencia que agigantó la presencia y en torno a ella unió, religó con fuerza y vitalidad.

Introducción

He seleccionado como tema de investigación a las prácticas educativas como prácticas comunicacionales. En el marco de dichas prácticas abordo la escena de la evaluación de los aprendizajes.

Percibí, reiteradamente, la angustia de muchos estudiantes al momento de ser evaluados tanto en instancias de exámenes parciales como finales quienes, en su mayoría, no fueron informados acerca de los objetivos, criterios ni instrumentos de evaluación. Mucho menos participado en la toma de decisiones respecto de esa trascendental instancia.

He sentido también el nerviosismo y hasta el temor personales al someterme a instancias de evaluación. Como si la mente se escapara del cuerpo por un rato, o que el cuerpo, no pudiendo contenerla la expulsara para liberarse de sus marcas.

Pero también he visto temor e inseguridad por parte de muchos profesores que viven la escena de la evaluación como la carrera en el Circo Romano entre Ben Hur y Mesala o una batalla épica final.

He podido percibir esa escena comunicacional en los temblores de la voz, los sudores, la sequedad en la boca, las miradas cargadas de sentidos, los llantos, los silencios ruidosos.

Los estantes de las bibliotecas pedagógicas y las librerías abundan las producciones que abordan la evaluación como un componente fundamental de la didáctica y el currículum. Pero, como expresa Schmucler, H. (1997) “la comunicación ha ido logrando imponer su nombre a casi todo lo que el ser humano conoce y realiza en el mundo”, es desde esta dimensión, escasamente explorada que siento la persistente necesidad de abordar mi trabajo de investigación.

Son frecuentes en mi experiencia profesional personal¹ las escenas críticas con fuertes reclamos de alumnos, tensas reuniones con profesores, encuentros con padres preocupados

¹ Actualmente me desempeño como Director del ISFDYT Nro. 2 de la ciudad de Azul. Soy profesor titular de diversas cátedras de los espacios de la Fundamentación en los ISFD 156 y 157 de la misma ciudad. En 2010 me desempeñé como Director del ISFDYT Santo Tomás de Aquino (DIPREGEP). Coord. del Centro de Actualización e Innovación Educativa del ISFD 156 desde 2009 a 2012 y Consejero Provincial de Educación Superior representante del Claustro Docente.

Desde abril de 2015 me desempeño por elección unánime de mis pares como Presidente del Consejo Regional de Directores de la Región 25, organismo que reúne a todos los directores y directoras de los ocho Institutos Superiores que conforman dicha Región.

(pese a que todos los estudiantes son mayores de edad) en ocasiones solicitando especialmente que no se les comunicara a su hijo o hija de su visita al Instituto. Abundancia de actas conteniendo denuncias y descargos, apercibimientos, orientaciones ó simplemente llamados de atención a los protagonistas.

Me ha atravesado la siguiente inquietud: ¿qué les pasa a algunos profesores que sistemáticamente se privan del afecto que suele provocar el vínculo comunicativo en el acto de entrega y desnudez que suponen el enseñar y el aprender? No concibo que haya estudiantes que sufran al no poder superar una instancia de evaluación. Mucho menos que abandonen sus estudios al auto percibirse, merced a la mirada de los otros, como incapaces.

Quizás la necesidad de explorar esos escenarios con una mirada de extrañamiento, me permita producir saberes que, compartidos, debatidos y recreados con la experiencia de otros contribuya a un cambio en la dimensión comunicativa de la evaluación como una instancia fundamental dentro de la educación formal.

La experiencia me ha provocado numerosas perplejidades “¿incomodidades del alma?” diría Schmucler, H, (1997) que me motivan a indagar el problema.

Considero que el tema resulta relevante en el ámbito de la educación superior pues suele considerarse a los criterios e instrumentos de evaluación como los principales causantes del desgranamiento de la matrícula y el fracaso, entendido éste último como el abandono originado en la imposibilidad de enfrentar instancias de evaluación para la aprobación de cursadas y acreditación de unidades curriculares.

A su vez, pese a las numerosas reuniones de profesores, jornadas de capacitación y articulación y a la construcción de acuerdos, la problemática, lejos de resolverse, en ocasiones pareciera agravarse.

No es intención de este trabajo abordar la cuestión desde el punto de vista didáctico (pues como ya quedó expresado existen numerosas producciones al respecto) sino transitarlo desde el punto de vista político/pedagógico y filosófico, atravesados en la dimensión comunicación/educación.

En las reuniones de trabajo afloran deficiencias en la comunicación de las propuestas de evaluación con la elaboración de consignas de trabajo confusas ó insuficientes, y reiteradas

Desempeño también el cargo de Vicedirector Institucional de la Unidad Académica Escuela Normal “Bernardino Rivadavia” de Azul.

ausencias en devoluciones cualitativas de los resultados de la evaluación. Esto desnuda, a su vez, la pretendida superioridad que muchos docentes pretenden asumir respecto de los alumnos desconociendo o directamente ignorando las propuestas freireanas de dialoguicidad imprescindibles para una formación liberadora.

No obstante, entiendo que estas apreciaciones previas pueden seguir apareciendo como producto de un posicionamiento tecnicista que busca perfeccionar las herramientas en lugar de accionar a partir de la reflexión crítica. Sin embargo mi inquietud va más allá de los aspectos didácticos. Me interesa explorar las concepciones subyacentes o explícitas en las prácticas comunicacionales de la evaluación en las que el posicionamiento acerca del conocimiento y su construcción resultan fundamentales, así como la concepción de sujeto que comunica. Para ello me propongo explorar qué dicen los teóricos que han escrito al respecto y cotejar estas producciones con lo que expresan los sujetos de la evaluación: docentes y estudiantes.

Considero que esta exploración teórica-etnográfica, desde una dimensión de comunicación/educación podría significar un aporte tendiente a explicitar, hacer conscientes y revisar los supuestos básicos subyacentes de muchos docentes con vistas a la adopción de prácticas más compatibles con la evaluación formativa y la generación de espacios y vínculos comunicacionales que, atendiendo a las trayectorias estudiantiles, faciliten el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, tal como lo establece la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nro. 13.688 y otras normativas complementarias. Pero más aún, en tanto que todos y todas somos seres de valoración y de comunicación permanente, quizás también pudiera significar un aporte para la vida cotidiana, para que a la hora de evaluar las conductas de los otros reconociendo la importancia y riqueza de ser portadores de subjetividades diferentes y evitar treparnos a inmerecidos y autoconstruidos pedestales de soberbia.

Presentación de Problema

El problema de la evaluación de los aprendizajes permite un abordaje desde distintas disciplinas, a raíz de las connotaciones explícitas o subyacentes en las prácticas. Así, la filosofía (más puntualmente la Teoría del Conocimiento y la Epistemología), la Psicología, la Sociología la Pedagogía, entre otras, nos brindan diferentes líneas de acceso a la producción de saberes que nos permitan comprender las concepciones que, consciente ó inconscientemente los sujetos ponemos en juego a la hora de elaborar juicios de valor acerca de los otros y sus prácticas.

Ciertamente la evaluación puede abordarse como problema en cualquier ámbito de la vida social de los sujetos: el trabajo, la familia, los grupos de amigos, la opción por los productos culturales, entre muchos otros. Este trabajo procura explorar la cuestión en el ámbito de la educación formal y, específicamente, en el nivel superior donde se forman docentes desde el campo de la comunicación/educación.

Es un problema permanente pues, a partir de la evaluación se “invita” o expulsa a los sujetos al maravilloso acto de construir colectivamente los saberes; se habilita o no a otros sujetos el pasaje a una instancia superior dentro del sistema; se juzga si el otro alcanzó o no alcanzó los objetivos planteados; se lo promueve; se lo acredita y, consecuentemente se le entregan las credenciales que lo habilitan como poseedor de determinada formación que le permitirá acceder a mejores puestos de trabajo o avanzando en diferentes niveles educativos.

Si esto no se logra el evaluado lo vive como un fracaso personal y, con frecuencia, las prácticas evaluativas sustentadas en concepciones iluministas condicionan y determinan las trayectorias estudiantiles.

Perspectiva teórica

A modo de ingreso al problema

Cotidianamente evaluamos. Cotidianamente elaboramos y emitimos juicios de valor acerca de cuestiones que nos rodean. La película u obra de teatro que vimos, ese nuevo producto que consumimos, el cambio de “look” de un/a compañero/a de trabajo, la forma con que algunos comunicadores transmiten los denominados hechos de la realidad, el estado del clima y muchos más.

En esa elaboración valorativa subyacen concepciones filosóficas, políticas, psicológicas y, en el ámbito educativo, también pedagógicas.

La evaluación es una de las prácticas habituales, cotidianas en las escuelas. Allí son frecuentes escenas como ésta:

- “Me maltrata, me agrede verbalmente y, cada vez que le hago una pregunta o le pido que reitere una explicación, se burla y se enoja”.

Típica expresión de una estudiante del nivel superior (al que asisten ciudadanos y ciudadanas libres y mayores de edad, por propia elección), cuando se ven inmersos/as en situaciones conflictivas derivadas de la evaluación.

Las normativas vigentes para el nivel (es bueno recordar que varían de acuerdo con el modelo de Estado vigente, que en nuestro País suele ser muy inestable) sostienen una concepción constructivista, considerando al conocimiento como una construcción colectiva y no ya limitado a un saber sostenido y depositado en los libros y en los maestros como la educación bancaria a la que refería Paulo Freire (1970). Esto implica la valoración de todo tipo de saberes y la contemplación de las trayectorias estudiantiles reconociendo que todos los sujetos somos portadores de saberes (Freire, 2003), de ahí la importancia de la escucha atenta del otro.

Conocer y reconocer el “universo vocabular” (Freire, 2003) del sujeto que aprende implica también reconocer y valorar la existencia de múltiples manifestaciones culturales en textos y contextos también diversos.

No obstante, las profundas raíces positivistas y conductistas en las aulas de todos los niveles del sistema educativo generan procesos comunicacionales que ponen en evidencia

la necesidad de trabajar fuertemente con los docentes que, aferrados a los viejos pupitres atornillados al piso, resisten por comodidad, seguridad o simple convicción. Me pregunto hasta qué punto no son compatibles, para ensayar una explicación estas palabras de Ozick (1997/98) “La gente sería está habituada a sentirse cómoda con su mente. La inspiración es una intrusa, una raptora de la razón, un ladrón que hace fuego contra los perros”.

Una aproximación teórica al concepto de evaluación

La evaluación del proceso de aprendizaje es una de las problemáticas que más polémicas despierta en el seno de las instituciones educativas. Desencuentros y grietas enfrentan a docentes entre si y a estos con los estudiantes en escenas que muchos solemos vivenciar como “*deja vus*” permanentes.

Ubicar la temática, encontrar sus relaciones con otras problemáticas internas y externas al sistema educativo nos permitirá explicarnos, por lo menos en parte, este fenómeno. Es común que, desde un análisis superficial del tema, o desde las concepciones tecnocráticas, se entienda la evaluación como una problemática meramente técnica, es decir que tendría que ver exclusivamente con la posibilidad de construir instrumentos confiables para medir determinados productos de aprendizaje. Desde esta perspectiva no es posible entender por qué resulta un lugar permanente de conflictos, enfrentamientos y fracasos.

Al igual que la elección de las estrategias metodológicas, del diseño curricular, de la práctica docente, las prácticas evaluativas dependen también de concepciones básicas (de conocimiento, de sujeto, de aprendizaje, de sociedad, de educación, de función de la escuela) que la sobre determinan explícita o implícitamente. Las prácticas evaluativas no son asépticas, neutras, son materializaciones de esquemas ideológicos (Antebi, Carranza, 1974, 36).

Entender la educación como práctica social, y la evaluación como una de las principales prácticas que se lleva a cabo en las instituciones educativas, a través de la cual la escuela asegura la función que la sociedad y el proyecto predominante le hace cumplir, permite acercarnos a la comprensión de la misma desde sus múltiples aspectos: la evaluación tiene connotaciones ideológicas, sociales, psicológicas, pedagógicas, técnicas y comunicacionales.

Evaluar implica valorar, abrir un juicio de acuerdo con una escala de valores. Por eso, lejos de ser objetiva, tiene que ver con concepciones histórico-sociales predominantes en un contexto determinado. Por eso subyacen concepciones ideológicas. Cuando el actual Ministro de Educación de la Nación Esteban Bullrich hace referencia a la “meritocracia”, exhibe, explícitamente un posicionamiento ideológico determinado. La idea de meritocracia es profundamente selectiva, antipopular y traducida en una política educativa es inconstitucional porque ataca al derecho universal a la educación”², opinó la educadora Adriana Puiggros, como reacción a la publicidad que rezaba “imagínate vivir en una meritocracia”, a pocos días de asumido el gobierno neoliberal de Mauricio Macri.

La escuela –fundamentalmente a través de sus prácticas evaluativas- da cuenta de la influencia que ha recibido del positivismo social: la creencia en capacidades innatas, en la selección natural, en la supervivencia de los más aptos. Aunque el desarrollo de la ciencia señala cada vez con más énfasis, el peso de los condicionantes externos en el desarrollo de las capacidades, de la inteligencia, de la personalidad, y la relación cada vez más fuerte entre lo genético y la influencia del medio, y a pesar de los esfuerzos explícitos de muchos docentes, la realidad da cuenta de cómo las instituciones educativas funcionan generalmente como órganos de selección.

¿Por qué motivo en determinadas etapas y en relación con diversas expectativas sociales, algunas instituciones educativas se van prestigiando y recibiendo solo a un sector social más apto? Todo esto en desmedro, claro, de otros que deben conformarse con recibir alumnos marginados de las primeras, expulsados por no responder a las expectativas que aquellas instituciones sostienen para prestigiar su accionar.

Esa selección se ha visto históricamente dentro de las mismas instituciones cuando un mismo grado o año se subdividía en “A”, “B” ó “C”. O entre alumnos del turno mañana y tarde. Recuerdo haber sentido tristeza cuando en sexto grado de la escuela primaria me separaron de mi mejor amigo enviando a él a la sección “A” y a mí a la “B”, argumentando razones de organización. Todos los de la “B” sabíamos de qué se trataba. Y en la sección “C” se agrupaban los chicos con problemáticas familiares y sociales más complejas.

² Diario La Capital. Consultado el 14 de mayo de 2016 en: <http://www.lacapital.com.ar/la-meritocracia-ataca-el-derecho-universal-la-educacion-n790202.html>

Incluso algunas maestras aplicaban “selección natural” agrupando a los chicos de acuerdo con su propio parámetro en función de las capacidades.

El docente se posicionará de manera distinta si cree en capacidades innatas a que si está convencido que el mayor o menor grado de aptitud para algo tiene que ver con las experiencias previas y puede modificarse a partir de nuevas experiencias. O si cree que la inteligencia es una sustancia o una cosa, a si cree que es una relación, relación entre el sujeto y su medio (Piaget, por ejemplo, describe la inteligencia a partir de los procesos de interacción entre un organismo y su medio, procesos que presiden la elaboración de conductas inteligentes).

Las políticas educativas que se derivan de ambas posturas también serán distintas, lo mismo que las prácticas evaluativas.

Para las concepciones innatistas la función de la escuela será exclusivamente seleccionadora. Desde otra perspectiva la escuela deberá cumplir una función compensadora. Deberá posibilitar el desarrollo de diversas aptitudes a todos los sujetos que concurren a ella, deberá preocuparse por enriquecer las experiencias que se llevan a cabo en ella, tratando incluso de competir con las posibilidades que se ofrecen fuera.

“El hombre, como lo indica su adaptabilidad extraordinaria, comprendido incluso en la edad adulta, tiene la propiedad de escapar al determinismo genético absoluto que conduce a los comportamientos estereotipados de los animales inferiores”. (Séve, Verret, Snyders, 1979, 34).

La creencia en dones innatos ha derivado en prácticas pedagógicas y políticas sumamente autoritarias y ha atentado contra la democratización real del sistema educativo.

Por otra parte, si bien la noción de aptitud ha servido como supuesto argumento para organizar la escuela con el fin de acelerar los procesos la arraigada creencia acerca de que los grupos homogéneos permiten avanzar más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “cuando se mira más de cerca, se percibe claramente que esta noción interviene precisamente para justificar cierto freno a la marcha del rendimiento del sistema educativo y de la evolución social”.

La naturaleza tiene su ritmo que no se puede forzar. No se hace madurar una rosa apretando un botón. La naturaleza social tiene sus leyes contra las cuales no se puede hacer nada (Séve, Verret, Snyders, 1979, 77)

Otro aspecto que nos muestra la no neutralidad de las prácticas evaluativas, es el relativo a qué tipo de aptitudes se evalúan y se acreditan en la escuela, ya que esta selección tiene también que ver con supuestos subyacentes. En general, nuestras prácticas evaluativas ponen énfasis casi exclusivamente en la memoria mecánica, en desmedro de otras capacidades intelectuales, físicas, afectivas, etc.

Cuando decimos que la evaluación tiene connotaciones sociales es porque la evaluación escolar se vincula directamente con el fracaso escolar, la deserción y la marginalidad. Por tratarse de una institución acreditadora, quienes no pasan por las aulas y, consecuentemente no obtienen las credenciales, encuentran mayores escollos para acceder al mercado laboral y mayores dificultades para recibir el reconocimiento social.

Algunos autores consideran que el principal rol que cumplen las instituciones educativas, fundamentalmente a través de sus sistemas de evaluación, es la de reproducción social. Si observamos la abrupta pirámide que representa gráficamente la matrícula escolar, relacionando los que ingresan al ciclo primario y los que egresan del nivel superior podríamos afirmar que, sin dudas, la escuela ha cumplido con una función seleccionadora, a través de las convenciones silenciadas (Fernández Pérez, 1986, 35), asumidas principalmente mediante sus prácticas evaluativas.

Ante los múltiples fracasos escolares, puestos en evidencia fundamentalmente por diversas prácticas evaluativas cabe preguntarse: ¿quién ha fracasado?; ¿los alumnos menos aptos?, ¿la escuela como institución responsable de acrecentar el capital cultural de los sujetos que concurren a ella?, ¿la sociedad que ha delegado tanta responsabilidad en la escuela sin su debido reconocimiento?, o ¿ha triunfado la escuela como órgano de selección?, ¿nuestros alumnos no sirven para nuestras escuelas o nuestras escuelas no sirven para nuestros alumnos?, ¿el fracaso escolar tiene su origen en las incapacidades de los alumnos o también en “otros lugares” (currículum, estrategias docentes, organización social)? Las respuestas a estos interrogantes tendrá que ver precisamente con los supuestos básicos a los que adherimos.

¿Por qué la evaluación tiene connotaciones psicológicas? La evaluación, entendida como instrumento de selección, se transforma en una práctica clasificadora y etiquetadora. Es común que se clasifiquen los alumnos y que se los etiquete, sin reunir los suficientes datos para ello. A veces los docentes abusamos de una “cierta manía etiquetadora”, y lo que

es más grave, actuamos como si esa fuese nuestra única función. Una vez que hemos dictaminado que un alumno “no da”, o es “sobresaliente”, nos sentamos a esperar que la “naturaleza haga lo suyo”.

La psicología, desde el paradigma psicoanalítico, ha mostrado cuan importante es para el hombre la imagen que los otros tienen de él. Tan importante es el “significante” con el que los otros nos nombran que es común que terminemos actuando según nos manifiestan que nos ven.

En la escuela podríamos dar infinidad de testimonios en los cuales se ve claramente como un alumno considerado “el torpe”, termina siempre haciendo torpezas, otro considerado indisciplinado termina respondiendo exactamente a la etiqueta con la cual se lo clasificó. Este hecho debería hacernos reflexionar acerca de la necesidad de revisar estas prácticas y de fundamentar rigurosamente nuestros juicios.

Sin embargo, no es propósito de este trabajo explorar estas connotaciones en razón que nuestro perfil es más social cultural.

¿Por qué decimos que la evaluación tiene connotaciones pedagógicas? Señalamos más arriba que la evaluación es un punto conflictivo y de enfrentamiento entre docentes y alumnos, entre directivos y docentes (no olvidemos que la evaluación del docente también es un tema conflictivo y sin resolver), entre instituciones y autoridades. “La mera posibilidad institucionalizada de decir acerca de la suerte del alumno vicia de raíz la relación docente-alumno y la función de la escuela” (Fernández Pérez, 1986, 56).

La evaluación tiene tanto eso en la determinación de las conductas de los actores sociales implicados que determina el currículum oculto; los alumnos aprenden aquello que va a ser evaluado. Por ello Fernández Pérez habla de la “programación subrepticia a través de la evaluación de hecho” (180): si solo se evalúan datos el alumno aprenderá datos aunque en el currículum figuren otros objetivos.

Tanto el alumno como el docente quedan atrapados en una práctica viciada desde su inicio. El alumno, quien también ha ido internalizando determinados supuestos sobre la evaluación, la acreditación, la función de la escuela, responderá tratando de pasar la escuela como un trámite burocrático que debe cumplimentar para ser acreditado. Es notable que, con la vuelta a la democracia, cuando los alumnos pueden hacer escuchar su voz, a través de los centros de estudiantes, no piden modificar el sistema de evaluación, sino solamente

incrementar más turnos de exámenes, más de lo mismo. Es común comprobar que los alumnos concurren a la escuela para obtener notas, en lugar de concurrir para aprender.

El docente quedará atrapado en una gran maquinaria, como actor rutinario de atribuir calificaciones, e inconscientemente muchas veces utilizará la evaluación como refugio para salvar su prestigio, su lugar de poder, su autoridad. La relación docente alumno queda así prostituida. El examen como medio de acreditación no existió siempre. Cuando en el Siglo XIX surgió la calificación en la práctica escolar los maestros y alumnos de la Universidad de Oxford se quejaron de que se había perdido el placer de enseñar y aprender. Decían que a partir de la calificación los maestros preparaban su curso en función de los exámenes que se iban a tomar y los alumnos estudiaban solo aquello que preveían que sería tomado en cuenta en el examen. El maestro Hernández Ruiz (Didáctica general-Fernández Editores-México-1972) sugiere que con la incorporación de la calificación los profesores se viciaron con un facilismo metodológico pues en vez de enfrentar los retos que implica el aprendizaje, hicieron exámenes como sanciones para obligar al alumno a estudiar. (Díaz Barriga, 1991, 43).

¿Por qué posee connotaciones técnicas? Es necesario resolver cuestiones como: evaluar todo el proceso a través de instrumentos idóneos y confiables, acreditar en función de criterios institucionales ampliamente discutidos y consensuados, acreditar de manera que dicha acreditación sea confiable para los actores sociales implicados, para los otros niveles del sistema educativo, para la sociedad en general, lograr instancias de evaluación y acreditación que en lugar de empobrecer el proceso, lo enriquezcan.

Será necesario lograr un sistema que permita reflejar los procesos más ricos que se llevan a cabo, que los describan y permitan comprenderlos, pues así lograremos objetividad en nuestros juicios y no a través de la falsa ilusión en la que caemos cuando creemos que objetivamos la evaluación, cuando encasillamos a un alumno en un número.

“Piaget nunca intentó ponerles números a los procesos cognitivos de un sujeto: el percibió que el problema era describir y comprender los estadios y la evolución y no cuantificarlos”. (Díaz Barriga, 1990: 51).

Una posible perspectiva de análisis desde la comunicación

Es posible escuchar en la sala de profesores, en los pasillos, en reuniones de trabajo, expresiones que desnudan concepciones a veces explícitas, otras subyacentes en el recóndito subsuelo de los supuestos subyacentes que evidencian un profundo desprecio por las diferencias y hasta una incapacidad de reconocer la alteridad. Este contexto los instala en un sitio desde el cual acostumbran a rotular y negar que el otro distinto también sea capaz de generar saberes socialmente significativos. Ozick lo expresa con claridad: “Los griegos estaban orgullosos de desdeñar al extranjero. No sentían compasión por él. Como sociedad, nunca se dedicaron a imaginar cómo era ser el otro, el ajeno, el esclavo, el bárbaro que tiene sentimientos y merece derechos”.

¿Aquí, por analogía, “los griegos” serían los docentes poco dispuestos a detenerse y preguntarse cómo es el otro y por lo tanto solo reparan en lo que, según su criterio personalísimo, debería ser?

Y ¿cómo juega la comunicación cuando ese otro diferente se siente desdeñado? En ocasiones, las más, sobrelleva a lo largo de todo el ciclo lectivo el peso de una mirada poco afectiva al afecto. En otras sobreviene el fracaso y el abandono.

¿Resultan fructíferas, provechosas, las innumerables jornadas de trabajo colectivo que buscan adaptar las estrategias a un nuevo paradigma? Nuevamente Ozick “La inspiración es ad hoc y no tiene historia. La metáfora se basa en lo que se ha experimentado antes; transforma lo extraño en familiar”.

Y en esta constante práctica de transformar lo extraño en familiar, a los efectos pedagógicos críticos, nada se transforma. Y esto no solo influye directamente en las trayectorias estudiantiles, sino también en el deficiente accionar del maestro como pedagogo, es decir, aquel que construye cotidianamente saberes crítico transformadores en pro de una educación y de un mundo mejores. “La tragedia de los sacerdotes es que, ajenos al uso de la historia, de la experiencia y la memoria, son impotentes de hacer el futuro. Pueden profetizar pero no pueden dejar un legado. No tienen nada que transmitir. No pueden dar origen a la metáfora”. (Ozick 1987: 98).

El maestro como pedagogo. Como constructor de saberes socialmente significativos. Como intelectual contra hegemónico transformador de la realidad según la cita que H. Giroux (1983) realiza de A. Gramsci.

Y ¿qué condiciones se requieren para, al menos, aspirar a esta difícil tarea en las aulas y las instituciones educativas? Según T. Adorno, citado por Schmucler (1997) “Vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento [...]. Oscilación del mundo postmoderno como chance de un nuevo modo de ser (quizá, al fin) humano”

Resulta oportuno, quizás, identificar cual es nuestra acción en el campo de la batalla cultural que despliega sus tácticas y estrategias.

¿De qué modo, en esa lucha, las armas comunicacionales que ofrecen las teorías constructivistas se ven cooptadas por la industria del entretenimiento asumiendo que sin diversión, no hay aprendizaje?

Y, más aun, ¿de qué modo los otrora guerreros de la palabra se entrenan para utilizar, con mayor o menor eficacia, los novedosos instrumentos con los cuales es necesario ingresar hoy a ese campo de lucha? “...la industria cultural sigue siendo la industria de la diversión. Su poder sobre los consumidores está mediatizado por la diversión, que al fin es disuelto y anulado no por un mero dictado, sino mediante la hostilidad inherente al principio mismo de la diversión” y más aun “La industria cultural defrauda continuamente a sus consumidores respecto de aquello que continuamente les promete.” (Horkheimer/Adorno-1948)

Además de enseñante y pedagogo el maestro es un trabajador de la cultura. Así lo expresan los diseños curriculares para los profesorados sometidos a la última reforma curricular. (Educación Inicial y Primaria, Especial y Educación Física).

Trabajador de la cultura que comunica saberes, que diseña estrategias para compartir saberes valorando y jerarquizando los saberes ajenos que lo convierten en un artista. Dicho de otro modo el maestro también sería aquel actor social que, como uno de los responsables del arte de educar, es, por consiguiente, también un artista. Transmisor pero también creador y recreador de la cultura. Apoyamos estas reflexiones con la idea de Verdu (2003) “Del verdadero artista se espera hoy que sea un animador del mundo y no un endiosado ni un tarambana.

Se espera que posea imaginación sin necesidad de llamarla inspiración y basta con que nos estimule sin voluntad de redimirnos. Por su parte, el artista se conforma con que se

le ocurra algo para lograr no una obra maestra sino producir noticia, y su papel en este mundo se alinea al lado de otros especialistas en la industria de la distracción.”

El campo de la Comunicación/Educación

“Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura”. (Huergo, 2000)

Si bien está naturalizado, es una posición reduccionista asociar la educación exclusivamente a la escuela y la comunicación a los medios masivos de comunicación. “Con el paso del tiempo, entonces, las tradiciones fueron operando para que se produjeran ciertas significaciones hegemónicas que se instalaron a la hora de pensar los anudamientos entre comunicación y educación. Cosa que fue generando sentidos unívocos, que producen propuestas de intervención en una sola dirección, tal es el caso de acercar los medios de comunicación a la escuela con el propósito de corregir problemas de lectura o de violencia; producir posturas críticas de recepción frente a la televisión; difundir planes y programas del Estado con vertientes instrumentales (Programas radiales de huerta orgánica que capacitaba a pequeños productores); entre otras propuestas que reproducían y reproducen estos modos de entender comunicación y educación”. (Huergo, 2011).

La propuesta de la Maestría, y por ende también de esta Tesis, radica en poder salir de estos esquematismos de los términos para comenzar a reconocer otros procesos. Hablamos de comunicación en términos de procesos de producción social de sentidos y de educación como procesos de formación de sujetos y subjetividades.

Así como en la actualidad no podemos asociar a la educación (y por lo tanto a la evaluación) exclusivamente a la escuela, tampoco podemos asociar la comunicación exclusivamente a los medios masivos de comunicación.

¿Qué significa hablar de procesos de producción social de sentidos? La comunicación trascenderá el ámbito exclusivo de los medios para recuperar el sentido experiencial del término: diálogo, intercambio, relación de compartir; para así ampliar la

mirada asociada al acto de informar, de transmitir, de emitir (Kaplún, 1996) De ahí la importancia fundamental que la comunicación tiene en el acto educativo de evaluar. Más aún podríamos arriesgarnos a afirmar que evaluar es comunicar, como forma de producir sentidos.

Para Eliseo Verón el sentido es el “efecto” del discurso (siempre social), es su consecuencia. Y como el sentido no es reflejo, sino refractario, no se pueden prever cuáles serán sus efectos. A partir de una instancia de evaluación en el seno de una institución educativa, los efectos producidos exceden al sujeto evaluado para incorporar también a los actores de su entorno.

Michel Foucault (en El Orden del discurso) expresa que no se puede decir cualquier cosa en cualquier lugar y momento. Podríamos agregar que mucho menos en una instancia de evaluación en el seno de una escuela. Sin embargo todos y todas hemos tenido frecuentes experiencias en las que las situaciones de conflicto se han originado precisamente a raíz de las cosas que se dicen y cómo se dicen...pues en todo discurso hay ciertas intencionalidades.

“El sentido está apoyado, sostenido, enmarañado en la cultura. Si la comunicación concierne a la significación del mundo, la cultura es la totalidad de sentido en la que las prácticas comunicacionales operan. En fin... esta concepción se plantea, así, trascender los reduccionismos clásicos del campo, que ligan la comunicación a los medios masivos, a la información, o a instancias de emisión y recepción de significaciones dadas. En cambio, los sentidos son socialmente construidos y reconstruidos desde la cotidianeidad, lo que implica reconocer instancias comunicacionales en las prácticas sociales. Podremos, de esta manera, comenzar a analizar un corte de ruta o las ubicaciones de las sillas y los bancos de un aula desde una perspectiva comunicacional.” (Huergo, 2011).

En las instituciones educativas un experto observador puede verificar de qué manera se manifiestan las tensiones entre las teorías pedagógicas del consenso y del conflicto. Estas últimas son sustentadas por las teorías críticas de la reproducción y de la resistencia que serán las que abonen esta investigación. Lo mismo ocurre en la comunicación cuando hay numerosos actores que pretenden mostrarla como un campo de acuerdos. Es la teoría política contractualista y su idea de contrato social, las que fueron cristalizando tales discursos.

“Para Hobbes, la comunidad lleva en sí un don de muerte (lo que tenemos en común es el hecho generalizado de poder ser asesinados), lo que plantea la necesidad de inmunizarnos de ella con vistas a salvar nuestra vida. El pacto social es lo contrario del don, su neutralización y, por tanto, se construye sobre la disociación o sacrificio de todo lazo comunitario. La forma de rellenar el vacío propio del munus (‘la brecha originaria’) es creando un vacío aún más radical: si la relación entre los hombres (su ser-con) es en sí destructiva, el remedio ‘homeopático’ hobbesiano es la destrucción de la relación misma, sacrificio de la dimensión originariamente comunitaria de los hombres en beneficio de su supervivencia” (De la Higuera, 2008).

Entonces, los caminos teóricos se juntan, se amigan. El temor a lo diferente (el hedor de Kusch) el miedo a la muerte de Hobbes La comunicación puede estar ligada a la hospitalidad, pero también a la violencia.

En la comunicación se juega el “doble filo” en esa puesta en común: la posibilidad de compartir vs. La posibilidad de exclusión de quienes no están en esos acuerdos. Jorge Huergo suele retomar a Chantal Mouffe, al decir que lo que ocurre con los "consensualistas" es que terminan identificando sus consensos con "el bien" o “lo bueno”, y a los "enemigos" los identifican con el mal. Esto es común con el discurso de la nueva derecha, y sobre todo con el bushismo. Los “otros” serían la encarnación del mal, y eso justificaría su aniquilación. Mouffe nos permite, así, ver cómo opera esta mirada en la política actual, al decir que los antagonismos constituyen la vida política y no así los consensos que, en definitiva, hacen a unos pocos.

“La comunidad deja de ser, entonces, aquello que sus miembros tienen en común, algo positivo, de lo que son propietarios; comunidad es el conjunto de personas que están unidas por un deber, por una deuda, por una obligación de dar. La comunidad se vincula, así, con la sustracción y con el sacrificio. ‘Por ello, la comunidad no puede ser pensada como un cuerpo, una corporación, donde los individuos se fundan en un individuo más grande. Pero tampoco puede ser entendida como un recíproco reconocimiento intersubjetivo en el que ellos se reflejan confirmando su identidad inicial’”(Castro, 2005)

El conflicto está comunicando modos de ser, identidad. El conflicto es central, y en vez de intentar resolverlo, tenemos que entenderlo. Es fundamental desplazar las miradas binarias, dicotómicas (como civilización-barbarie), hacia el reconocimiento de las

tensiones. Y este reiterado conflicto puesto en evidencia a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, por tanto, no debería aniquilarse ni valorarse negativamente, sino, por el contrario, invitarnos a comprenderlo, desentrañarlo para conocerlo en profundidad por ser, nada más y nada menos que constructor de subjetividades.

“Es posible sostener que lo educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil Burgos, 1993)

Quizás resulte ocioso referirnos a que las prácticas evaluativas en el seno de las instituciones educativas se caracterizan por una capacidad a veces difícil de desentrañar. En Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (HomoSapiens, Rosario, 2009), Liliana Sanjurjo, esboza una definición de “complejidad” que, si bien lo hace en referencia a instituciones educativas, podría hacerse extensiva a los demás espacios en que podamos intervenir desde Comunicación/Educación. A continuación, transcribimos algunos segmentos:

“La complejidad es, a primera vista, ‘un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre’ (...).”

“Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco ‘recetar’ desde afuera cómo asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo (...).”

“Complejidad, criticidad y reflexión se tocan inexorablemente. ‘El practicante reflexivo nada en la complejidad como un pez en el agua, o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en que todo era blanco o negro’ (...)” (Sanjurjo, L. 2009)³

De alguna manera la evaluación implica una intervención en el universo de los otros. Y se trata de una intervención importante toda vez que contribuye a la conformación de las subjetividades. Realizar intervenciones sin tener en cuenta quién es el que posee el poder, puede llevarnos al fracaso de todas nuestras propuestas. Por ello retomamos a Michel de Certeau (De Certeau, M. 1996) con la distinción entre estrategia y táctica. La estrategia es un término relacionado a la teoría de la guerra, es el dominio del poderoso que implica la intención de la derrota de las fuerzas del otro. En cambio, la táctica es el terreno del débil, quien juega en los dominios del poderoso, sin contar con un lugar propio. Sin embargo las estrategias también pueden fracasar, no hay un agente que posea el dominio absoluto del poder.

El contexto actual, donde se reconocen múltiples cambios culturales causados por la ruptura de los contratos sociales, la devastación de los aparatos productivos, la irrupción de los medios de comunicación, la concentración de la riqueza, nos obligan a plantearnos los sentidos políticos que deseamos imprimir a nuestras propuestas de intervención. Podemos realizar una acción estratégica desde Comunicación / Educación, con la pretensión explícita de trabajar con el otro y no para el otro (Freire, 2000), pero además debemos tener presente qué sentidos buscamos despertar, como también qué prácticas hegemónicas pretendemos desnaturalizar.

La reforma curricular en la formación docente de la Provincia de Buenos Aires, aplicada en 2007 incluyó fuertemente la perspectiva comunicación/educación, instala un campo de significación de las relaciones pedagógicas y de los estatutos de saber que interpelan la práctica docente, en particular aquella que es objeto de esta investigación.⁴

³ Estos textos fueron extraídos a su vez, del documento de cátedra elaborado por Jorge Huergo en 2011. Huergo, J. (2011) Comunicación / Educación: un acercamiento al campo. [Documento de Cátedra: Comunicación y Educación - Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

⁴ Ver Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Consultado en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>. Profesorado de Educación Física. Consultado en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf y Profesorado de Educación Especial, consultado en:

En dichos Diseños se supera la visión del maestro como un simple enseñante (mirada tradicional) y en cambio “se opta por hablar no sólo de un maestro/a **profesional de la enseñanza**, sino también de un maestro/a **pedagogo** y también **trabajador cultural** (transmisor, movilizador y creador cultural)”. Se destaca al maestro como hacedor de cultura y, consecuentemente, “la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico”.

El “nuevo sujeto docente” impone una formación basada en una perspectiva intercultural y este posicionamiento implica, en primera instancia, “cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuado.”

Se incorporan a la formación talleres de lectura, escritura y oralidad, tendiente a lograr un afianzamiento como escritor autónomo; el eje “Ciudad educadora” en el Taller Integrador Interdisciplinario a partir del cual se asume que “la totalidad de los espacios sociales (urbanos, rurales, comunitarios, organizacionales, etc.) pueden poseer un carácter formativo y constructor de la ciudadanía”,

En “Cultura, comunicación y educación” como espacio curricular en el Campo de la Subjetividad y las Culturas se incorpora a la formación docente contenidos específicos para asumir, desde una perspectiva de la comunicación en la cultura, los procesos educativos intrainstitucionales y comunitarios.

En definitiva, todos los espacios y campos formativos incluyen la dimensión comunicación/educación de manera transversal.

El ingreso irrestricto, el reconocimiento de las trayectorias estudiantiles y el trabajo institucional que se esfuerce por garantizar el egreso explicitan un posicionamiento político inclusivo y con calidad, lo que se prescribe en la Resolución 4045/09 (Régimen Académico para la Educación Superior).

Objetivos

Objetivo General

Es objetivo de este trabajo reflexionar y comprender la dimensión comunicativa de las escenas evaluativas en el ISFDYT Nro. 2 de Azul toda vez que aceptamos que la comunicación está presente en la planificación, selección de criterios, adecuada formulación de instrumentos y una posterior devolución que permita explicitar un proceso de aprendizaje.

Objetivos Específicos

- Indagar acerca de las concepciones de conocimiento, comunicación/ educación que subyacen en las prácticas evaluativas de los aprendizajes.
- Mapear las situaciones comunicacionales en la escena evaluativa en el ISFDYT Nro. 2 en el rango de espacios y alcances propuestos.
- Reconocer puntos nodales de los sentidos docentes e institucionales respecto de la evaluación con potencialidad articuladora en una perspectiva de educación transformadora y crítica.

Metodología y técnicas.

Parto de la complejidad considerando a la metodología como una construcción que surge del mismo proceso de producción de conocimientos y en los procesos de generación de acciones para la transformación.

Para Edgard Morin (2001) la complejidad es "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación entre lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones e interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico."

"Así es que la complejidad se presenta con rasgos perturbadores de la perplejidad (irresolución, duda, confusión), es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre."

Esta investigación será de corte netamente cualitativo.

Los interrogantes de investigación se sitúan en el ámbito de las instituciones educativas, en particular del ISFDYT Nro. 2 "Prof. Marie Malere" de la ciudad de Azul.

Los orígenes del Instituto:

En noviembre de 1946 se sanciona por unanimidad en las Cámaras legislativas de la Provincia de Buenos Aires la Ley 5096 (Ley Simini) que establece la obligatoriedad de la Educación Preescolar desde los 3 a los 5 años de edad (los funcionarios del gobierno lo denominaban Ciclo Básico de Educación Popular y Democrática) y para el cumplimiento de este objetivo se crean los Jardines de Infantes. También se pone en funciones la Inspección General de Jardines de Infantes (a cargo de Jaime Glattstein). El artículo 5 de la Ley dispone que para optar por la docencia, dirección y demás cargos técnicos será requisito indispensable poseer el título de Profesora de Jardines de Infantes.

En 1947 comienza a funcionar la primera institución para la formación de Profesores para los Jardines de Infantes en la localidad de Trenque Lauquen, (Escuela Formativa para Profesores de Jardines de Infantes "Juana Manso").

En 1948 se inaugura la Escuela Formativa para Profesores de Jardines de Infantes "Domingo Faustino Sarmiento" en la ciudad de Azul. A inicios de la década de los 50 se incorporan a la misma institución y bajo la misma Dirección el Instituto Superior de

Pedagogía -creados por ley provincial 5.538- iniciando en Azul la formación en Asistencia Social Escolar y Pedagogía Diferenciada; conformando posteriormente la institución que se denominó Instituto Superior de Perfeccionamiento Docente.

La formación docente se realizaba a nivel terciario, exigiéndose el título de Maestra Normal para el ingreso a la Escuela Formativa de Profesores y las aspirantes no podían exceder de los 27 años de edad cumplidos. Las Escuelas formativas otorgaban el título de Profesora Provincial que habilitaba para ejercer la docencia en los Jardines de Infantes del mismo Estado. Anexo a cada Escuela Formativa funcionaba un Jardín de Infantes de acuerdo con el régimen de la ley 5096 y el reglamento de Jardines de Infantes (1947). La Escuela Formativa de Azul tuvo a su cargo dos Jardines de Infantes Anexo, los actuales Jardines de Infantes N° 901 y N° 902 (N° 1 1948 y N° 2 1949) y participó en la puesta en funcionamiento de los Jardines del Partido de Azul N° 3 (Chillar), N° 4 (Cacharí) y N° 5 (Azul) y de otros Partidos del territorio provincial.

El plan de estudios del profesorado fue aprobado por el Honorable Consejo General de Educación en abril de 1947, tenía dos años de duración y durante los dos cursos se dictaban las mismas asignaturas (11): Pedagogía; Historia de la Educación y Legislación Escolar; Psicología Infantil; Puericultura e Higiene Infantil; Literatura Infantil; Ocupaciones Manuales; Pintura y Dibujo; Ritmo, Canto y Música; Observación y Práctica; Moral Cristiana; Educación Física. El Reglamento de las Escuelas Formativas de Profesores fue aprobado en 1948, en el mismo Reglamento se publica una Disposición Transitoria aprobada por el Consejo General de Educación que permitía a las Escuelas Formativas de Trenque Lauquen, Azul y Chivilcoy llevar adelante el plan de estudios en un curso acelerado de un año de duración, la cursada se realizaba de lunes a sábado.

Actualmente se dictan las siguientes carreras: Profesorados de Educación Inicial, Psicología, Ciencias Políticas, Economía y Gestión y Educación Especial, Tecnicaturas Superiores en: PYMES, Administración Pública, Bibliotecología y Trabajo Social.

En el Distrito funcionan otros dos Institutos: 156 “Palmiro Bogliano” y 157 Unidad Académica Escuela Normal. En la Región 25: ISFD 22, ISFD 47 e ISFT 130 de Olavarría; ISFDYT 27 de Bolívar e ISFDYT 91 de Tapalqué.

Esta investigación se centrará en los Profesorados de Educación Inicial, Educación Especial, Psicología, Ciencias Políticas y Economía.

Proyecto acercarme a los diferentes espacios, para dialogar con sus actores, conocer sus prácticas, sus lecturas del mundo... Lo haré apoyándome en una perspectiva de etnografía educativa.

Algunas consideraciones metodológicas

En mi abordaje metodológico parto de valorar la experiencia educativa entendida no como la exploración de situaciones singulares que parecen salirse de lo convencional, tampoco como acumulación de sucesos vividos ni como pericia. La aproximación que intento tiene la “pretensión de ofrecer notas, en un sentido musical, que ayuden más que a definir y acotar lo que significa la experiencia, aproximarme a ella para componer y dejar oír algo de su melodía”. (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre, 2013: 22-23) También podrían ser las notas de los catadores de los vinos, “como anotaciones para la captación comprensiva de sensaciones y percepciones que anuncian algo de lo que puede sentir, experimentar quien lo beba, pero que solo pueden verificarse mediante la propia experiencia, esto es, pasando por la experiencia”. (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferre, Ob.Cit.) Por lo tanto estas notas que traeré no serán notas informativas, sino acompañamientos a mi experiencia.

¿Desde dónde hablo? Mediante la escritura autobiográfica he tenido la oportunidad dejar de verme como un sujeto ejecutor de prescripciones diseñadas desde los escritorios lejanos de los agentes externos para convertir la narración, junto con otros compañeros y compañeras en constructor de mi saber hacer y hacer profesional.

La narración de la acción y de la consciencia, la ordenación y análisis de la experiencia y la exploración de los recuerdos permiten un salto cualitativo a la perspectiva que cree que “las cosas se suceden de forma secuencial, que van por una vía de dirección única, en la que la acción de uno sobre el otro se encadena formando una causalidad lineal”. (Ventura Rovira, 2013; 230)

Las técnicas a trabajar serán la observación y análisis documental, observaciones y entrevistas ocasionales, observación participante y la entrevista etnográfica. La antropóloga Rosana Guber, me aportará en la descripción:

La observación participante: “consiste precisamente en la inespecificidad de las actividades que comprende: integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confidencia, declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido político. En rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad distintiva”.

La entrevista etnográfica: “es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (...), una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales (...) Es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación”.

El desafío es lograr captar las redes de significación tejidas por quienes pertenecen a una cultura, en lo que denominaremos, de la mano de Clifford Geertz, como descripción densa.

Podría profundizar el posicionamiento metodológico refiriendo a mi interés por los diseños narrativos, que “más que marco teórico se utiliza una perspectiva que provee de estructura para entender al individuo o grupo y escribir la narrativa (se contextualiza la época y el lugar donde vivieron la persona o grupo, o bien, donde ocurrieron los eventos y experiencias). Asimismo, los textos y narraciones orales proveen datos “en bruto” para ser analizados por el investigador y vueltos a narrar en el reporte de la investigación”. (Hernández Sampieri, 2008, 702).

El campo material está compuesto por:

1- Escenas y prácticas evaluativas de profesores de los Profesorados: Educación Inicial, Educación Especial, Psicología, Ciencias Políticas y Economía y Gestión.

2- documentos institucionales, evaluaciones escritas, actas y registros formalizados de intervenciones ante conflictividad en la situación evaluativa.

3- relatos de los estudiantes acerca de las prácticas evaluativas.

4- Mi propio Cuaderno de Bitácora.

- 5- los Diseños Curriculares.
- 6- Normativa vigente.

En síntesis, realizaré:

- Entrevistas a estudiantes y profesores.
- Entrevistas en profundidad a profesores.
- Observación de escenas evaluativas en exámenes finales escritos y orales
- Observación de exámenes parciales escritos
- Observación y análisis de proyectos áulicos
- Plan de evaluación Institucional.
- Observación y análisis de los Diseños Curriculares.
- Análisis de los documentos normativos que refieren a la comunicación/educación.

Capítulo 1: El peso de las palabras

He transitado aulas y los pasillos de los tres Institutos de formación docente gestión estatal y uno de gestión privada de la ciudad de Azul, Provincia de Buenos Aires y podido experimentar que la evaluación es la escena preponderante, donde actores diversos ensayan pasos de comedia o de drama. Fuente de gloriosas experiencias innovadoras (que sí las hay, aunque no está dentro de los objetivos de esta investigación exponerlas ni analizarlas) generando instancias de comunicación elogiadas desde su producción, sentido democratizador de prácticas, y de situaciones de crisis derivadas en llantos, discusiones estériles e incluso intervenciones de los Consejos Académicos Institucionales que en muchos casos se dirimen en instancias superiores de supervisión.

Entre unas y otras, abundan situaciones diversas.

¿Es la escena evaluativa el principal acto educativo que se desarrolla en las instituciones? ¿En algún documento curricular se expresa su prioridad ante otras escenas como las que implican el despliegue de estrategias metodológicas, la selección creativa de recursos o los procesos de comunicación y construcción de sentidos? No. No la hay. Sin embargo para muchos profesores esa pareciera ser la instancia más trascendente en su acción pedagógica. El corolario, el broche de oro, la culminación de una obra titánica, expresión final del éxito o el fracaso.

Estas inquietudes son las que dan lugar a realizar desde un abordaje etnográfico un ensayo de ideas y de claves de comprensión de lo que desde el campo comunicación/educación entiendo como escena de evaluación.

Si bien hay quienes consideran que el campo de la comunicación/educación se forja en las orillas de la subalternidad, considero importante la valoración del ensayo como herramienta metodológica sosteniendo la idea de Caggiano (2007) que expone la necesidad de configurar una perspectiva comunicacional y una perspectiva de abordaje pues investigamos el caos e investigamos caóticamente. Tan caóticamente como suele accionarse en las instituciones formales ante la presentación de situaciones conflictivas para las cuales aun no se han ensayado respuestas ni estrategias de abordaje debido a lo novedoso de su incómoda presencia.

En esta primera aproximación, encuentro necesario fundamentar el uso de la primera persona en la redacción de esta Tesis. Es porque siento que la mayoría de las situaciones que relato e intento interpretar a la luz de teorías, me han transitado por el cuerpo, lo que me presenta como artificial, ajeno y lejano el uso de expresiones como “pensamos que”, “hemos observado”, “pudimos constatar”, etc. De las entrevistas y observaciones realizadas en el terreno he priorizado la riqueza de las expresiones de los protagonistas y las situaciones observadas.

He considerado pertinente dar lugar al relato y a la narratividad del y los sujetos de la experiencia. No considero imprescindible contar con una referencia empírica para cada cosa que expreso para lo cual adopto una mirada ensayística narrativa para abordar situaciones de mi experiencia personal que, no obstante, son relatos que se replican a diario en la mayoría de las instituciones del nivel. Por otra parte esta producción pretende sustentar un posicionamiento político que invite a la acción.

Para Bolívar, A. Domingo, J. y M Fernández (2001:20), la investigación biográfico-narrativa representa una manera de reconstruir la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo se da significado a lo vivido. Se refiere a “pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales y personales por medio de la descripción y análisis de datos biográficos”. Del mismo modo Leonor Arfuch (2002) sostiene que los usos científicos considerados en sentido amplio como Biográficos exceden la tradicional definición de un método o enfoque para articularse a otras formas narrativas en un constante proceso de hibridación. Pero en este proceso hay un rasgo que diversas perspectivas comparten: el carácter dialógico, conversacional, interactivo, que hace del encuentro entre sujetos una escena fundante de la investigación.

Adhiriendo al pensamiento de Alcira Argumedo (1993: 67) “la abundancia de corrientes teóricas, disímiles fundamentaciones, líneas de interpretación y metodologías de análisis” ponen de manifiesto la relatividad de los conocimientos acerca de los estudios del hombre en lo histórico y social lo cual cuestiona “la” ciencia libre de valores, objetividad y universalidad de sus afirmaciones. No es posible entonces la predicción en las ciencias sociales, aunque sí puedan señalar ciertas tendencias o probabilidades. Esto evidencia el carácter “hipotético, controvertido y controvertible de las humanidades y ciencias sociales”. Y agrega que las ciencias humanísticas y sociales están vinculadas con proyectos políticos

y sociales, por lo tanto debemos concebirlas como “sistematizaciones que influyen, fundamentan o explicitan tales proyectos y por lo tanto están siempre preñadas de política, aun cuando pretendan ser portadoras de una inapelable objetividad científica”.

Comprender de qué manera se construyen sentidos sociales y se forman subjetividades resultará clave en este trabajo, con la premisa de procurar, en la medida de lo posible, evitar buscar unas teorías a las cuales amoldarse, y militar el compromiso de producir otros sentidos en el campo de la comunicación/educación.

Evito temerle a la falta de certezas. Asumo este espacio como un lugar de producción de inseguridad y, en la medida de lo posible, extremar esa inseguridad.

Este trabajo aborda el análisis de la escena evaluación como práctica de comunicación/educación en los profesorados del ISFDYT Nro. 2 “Marie Malere” de Azul durante 2016, por lo cual es necesario explicitar algunos alcances y sentidos de las categorías escena, evaluación y comunicación las cuales se desplegarán en sucesivas articulaciones a partir del trabajo con los materiales de campo:

Evaluación

Han circulado, y aun operan en términos residuales en las instituciones concepciones acerca de la evaluación a las que referiré brevemente.

Desde el Diccionario de la Real Academia de la Lengua que considera evaluar como señalar el valor de una cosa; estimar, apreciar, calcular el valor de un proyecto implícito o explícito, hasta posicionamientos más complejos y específicos:

Los modelos clásicos y tecnicistas en educación han concebido a la evaluación como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con antelación. Entendiendo la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, sometidos a su influencia con base en objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables.

La evaluación es contemplada como un proceso dinámico, continuo, sistemático y enfocado hacia los cambios de la conducta del alumno, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

El proceso docente educativo, como proceso consciente que es, se desarrolla con un fin determinado: el objetivo. El proceso no sólo se planifica: determina sus objetivos y contenido, y organiza: formas y métodos, sino que se controla permanentemente para enmendar las formas y métodos que le permitan alcanzar el objetivo del modo más eficaz y eficiente.

Como función de estado, la evaluación es consustancial a un momento del proceso docente educativo, a un estadio del mismo. La evaluación se desarrolla en aquellos periodos en que el profesor entiende necesaria la constatación, para la etapa, del resultado alcanzado. Evaluar es el componente del proceso docente educativo mediante el cual se constata el grado de cumplimiento de los objetivos. Como componente que es, no se debe identificar con el proceso mismo, ya que es sólo uno de sus aspectos.

La evaluación es entonces un control, y se desarrolla en aquel momento, después de transcurrido cierto lapso, en el que se estima que se han creado las condiciones para arribar al objetivo programado. En correspondencia con los objetivos, posee un nivel de sistematicidad. Así, la evaluación es frecuente en aquellos casos en que se justifica evaluar el contenido de una clase; parcial, en correspondencia con los objetivos del tema, y final, para acreditar el cumplimiento de los objetivos de la asignatura.

Se vincula con el accionar del estado, toda vez que permite acreditar para la obtención de certificaciones que habilitan estudios de nivel superior otorgando credenciales.

Como parte de un proceso más complejo la evaluación se vinculará con algún modelo curricular. Este trabajo se funda en una mirada de carácter socio crítico. Estos postulados de la pedagogía de los objetivos si bien ha sido superada en la teoría, permanecen, vitales, en las prácticas de muchas escuelas. (Sacristán, 1990; 3).

La escena de la evaluación es coherente con un posicionamiento curricular y es allí donde se ponen en juego las demandas sociales en cada momento histórico.

El currículum es una propuesta que está conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir.

Para Alicia de Alba (2015) en la teoría y práctica educativas se han debatido (y debaten) una postura técnica y otra crítica. Esto ha generado una crisis en la que emergen al menos dos tendencias: una su superación cualitativa, lo cual requiere de la generación de nuevos paradigmas y nuevas prácticas, y otra hacia la reiteración circular y paralizante de este momento crítico.

La autora también hace referencia al mito que “obstaculiza las transformaciones curriculares, apacigua las mentes inquietas y permite a muchos portar un emblema de cambio y transformación que en la práctica se han traducido fundamentalmente en la obtención de espacios de poder, en los cuales el discurso cobra sentido en sí mismo y no en su capacidad de afectación y transformación de las prácticas y las instituciones”.

Agrega que “el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc.) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir del currículum en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

En consecuencia en el currículo se sintetizan los factores político-económicos y socio-culturales, que determinan el quehacer educativo de una institución y el desarrollo de sus procesos de generación, reconstrucción, apropiación y aplicación del conocimiento.

Una mirada teórica muy reciente y bastante cuestionada (porque la escuela sigue imponiendo la adjudicación de notas o valoraciones cuantitativas), es la que propone Edith Litwin (2008; 194/196) cuando se refiere al paradigma de la crítica artística que parte de conocer las cualidades e interpretarlas con un amplio y profundo sentido educativo. “Las

primeras descripciones se expresan en metáforas que favorecen la comprensión o en analogías que nos permiten incorporar aspectos emocionales, dándole sentido a la experiencia y a las acciones”. Luego la descripción cobra un nuevo sentido convirtiéndose en un proceso interpretativo que analizará la experiencia a la luz de elementos teóricos.

Litwin sostiene que en la crítica, “la explicación desde un análisis teórico permite entender un sentido que está más allá de lo que observamos”. Al juzgar utilizaremos criterios que podamos identificar, que no son universales, sino que son definidos por cada institución en relación con su contexto.

Los estudiantes deberían poder ser invitados a construir, de manera cada vez más fértil, al menos dos miradas del mundo que nos rodea: la del arte y la ciencia. “Sus expresiones del lenguaje y sus formas narrativas deben ser incorporadas a la escuela como formas diferentes. Externalizar proyectos, problemas, dudas en formatos narrativos diferentes, favorecen un desarrollo más amplio de la mente; permiten concreciones, luego revisiones y, por lo tanto, mejoras en las maneras de pensar”. (Litwin, ob.cit.). Esto no implica trivializar la ciencia ni hacer que la escuela brille de espectacularidad superficial, sino favorecer que los estudiantes usen la mente, que es la mejor manera de desarrollarla.

¿Cómo se planteará entonces la evaluación? Seguramente determinada por la acción de la hegemonía, entendida como una alianza provisional de determinados grupos sociales que puede ejercer una autoridad social total sobre otros grupos subordinados no solo por coerción ó imposición de las ideas dominantes sino ganándole y configurando la aceptación de manera tal que el poder de las clases dominantes parezca a la vez legítimo y natural. (Hebdige; 2004- p. 32-33).

Resulta categórica la mirada de Prieto Castillo, D. (1999; 119) cuando sostiene que “Evaluación es poder. Todo sistema educativo descansa sobre una evaluación vertical cuyas víctimas finales son los estudiantes. Y lo evaluado es la capacidad de disciplinarse a un orden que todo lo prevé, que le da a cada quien su lugar. Disciplina que consiste en no preguntar, en no indagar, en no reclamar, en acertar con la respuesta esperada, en memorizar, en hacer gala de cierta verborrea, en no contextualizar, en no mirar nunca hacia el futuro”. La metáfora que utiliza el mismo autor posee un peso casi emocional cuando expresa que “el alumno ideal es aquel que pasa por el sistema (por la vida) como una sombra sin cuerpo, capaz de adaptarse a todo lo que quiera proyectarla. A ese se lo evalúa

con grandes cifras y elogios, es una sombra meritoria. ¡Y hay quienes pretenden cambiar la sociedad a golpes de sombra!

La evaluación es poder concentrado en unas pocas manos, Es un poder que posee sus propios secretos. Es necesario conocer esos secretos concentrados en los criterios e instrumentos de evaluación. Cuando esto no se conoce, dice Prieto castillo (Ob. Cit.) “vas cayendo en el más terrible mal para cualquier organismo vivo: la incertidumbre”.

Escena

“Trabajar en torno a escena, permite, desde el punto de vista de la investigación, realizar una lectura que anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción concepto, práctica y teoría, tiempos-espacios y posiciones subjetivas. La escena hace visible, da a ver, ubica materialmente en espacio, tiempo y posiciones de cuerpos, palabras y relaciones, algunas cuestiones institucionales centrales, “analizadores” de la misma organización dinámica institucional”. (Nicastro Greco, 2009).

El trabajo con la escena no es solo observación sino que es un modo de intervención pues su narración permite la toma de distancia de una acción y una reflexión sobre ésta. La escena narrada por un actor es una construcción sobre un momento singular en la escuela, en donde salen a la luz los actores, las funciones, la dinámica y la lógica que están en juego en esa trama institucional que el relato de la escena revive. Se abren diferentes ficciones del discurso histórico social que el relato desplegado permite dilucidar. Pensar en términos de escena permite alumbrar el “entre” que se establece entre los diferentes actores. Esta es una posición política porque “la política surge en el entre y se establece como relación”. (Arendt, 1995).

¿Y a qué se refieren las ficciones en las ciencias sociales? A las “grandes entidades discursivas que organizan y dan consistencia al lazo social”. (Lewkovic, 2004:26).

El problema no se plantea en el sujeto sino en la relación de ellos y su historia. Puede haber múltiples lecturas de las escenas que analicemos y asumimos que estas lecturas serán las que den cuenta de una posición política. Dicha lectura da cuenta de una determinada concepción de autoridad, conocimiento, evaluación, entre otras. “La escena permitirá, según la lectura que se haga, ver capacidades en lugar de incapacidades, escuchar

palabras en lugar de ruido, advertir estrategias de la inteligencia como trabajo en lugar de déficits”. (Greco, 2009).

Comunicación

El capítulo 8 de la Tesis de Maestría de Jorge Huergo me ha brindado elementos fundamentales para mi posicionamiento con respecto a la comunicación/educación, desde cuyo planteo abordo la escena de la evaluación.

Allí expresa que un elemento común en el discurso de la comunicación educativa “es la comunicación intersubjetiva centrada en la palabra, que se concreta, en gran medida, a través de estrategias de participación y de interacción grupal”.

Es necesario desalentar las miradas obturadoras de aquellos educadores que ven a la comunicación como un instrumento o una técnica y la de aquellos comunicadores que visualizan la educación como una actividad normativa alejada de la creatividad.

Evocamos los interrogantes de Mario Kaplún (1996: 17-19) que apuntan a una visión interdisciplinaria ¿Cuáles son las concepciones educativas que subyacen a las prácticas comunicacionales?, ¿Cuáles son las concepciones comunicacionales que operan en las prácticas educativas?

Kaplún distingue tres modelos en la relación comunicación/educación:

1. Los dos primeros son planteados desde fuera del destinatario. El primero se corresponde con una educación que pone énfasis en los contenidos y una comunicación entendida como transmisión de información de un emisor a un receptor (Kaplún, 1996: 20-28); el segundo, una educación que pone énfasis en los efectos y una comunicación entendida como persuasión, en el contexto de una ingeniería del comportamiento centrada en estrategias de difusión para el cambio de conductas (Kaplún, 1996: 29-48).

2. El tercer modelo es parte del destinatario, considerado sujeto y no objeto. En este modelo importan los procesos de transformación de las personas y las comunidades, de allí la trascendencia que adquiere la interacción dialéctica entre las personas y su realidad. (Kaplún, 1996: 19).

En la comunicación intersubjetiva el centramiento está puesto en la palabra. Según Prieto Castillo (1983:25) la comunicación/educación gira a través de la palabra. Lo comunicacional tiene que ver con la expresión de la palabra.

Dice Jorge Huergo en su Tesis “La palabra, sin embargo, está ligada con la retórica, cuyo objeto es la persuasión, y que se concreta en dos vertientes: la verborrea (sobreabundancia de palabras y frases hechas) y el verbalismo (uso de la palabra como sustituto de la experiencia), por un lado y, por el otro, el tecnicismo (la palabra inaccesible y vacía de contenido) y el teoricismo (la palabra descontextualizada). Frente a esto, Prieto apuesta a la recuperación del pleno sentido de la palabra y la participación (cfr. Prieto Castillo, 1983a: 32); recuperación que no es mera expresión de la voz para balbucear, sino expresión de la palabra para «poder utilizarla con la suficiente coherencia como para poder hablar de uno mismo y de la propia situación social» (Prieto Castillo, 1983a: 38) (12)”.

Y, por otro lado, también frente al uso retórico de la palabra, Prieto propone la máxima de Simón Rodríguez: “Hablar a cada uno en su lenguaje es la táctica de la palabra” (Prieto Castillo, 1984). Lo que implica que la palabra, en la comunicación intersubjetiva, reconoce y parte del lenguaje propio del interlocutor.

Para Kaplún (1996: 141) la palabra es “el instrumento más rico y complejo que poseemos de manera natural y espontánea para comunicarnos”.

Según Huergo: “debemos comprender estos elementos del discurso en una concepción más amplia que diferencia de manera excluyente comunicación e información. De otro modo, los conceptos mencionados estarían contruidos desde una visión ingenua del lenguaje, la palabra y los códigos, ya que en todos los casos la expresión lingüística carga con significaciones producidas y legitimadas por los sectores hegemónicos, aún cuando sean «dichas» por los sectores subalternos (cuestión que más adelante, como veremos, reconoce Kaplún). No sólo debe resaltarse el carácter de «naturalizados» de los códigos, lenguajes y palabras producidos por el emisor en la comunicación masiva, sino también la naturalización de los mismos en la apropiación y el uso cotidiano (13). El lenguaje, en efecto, no es un medio del que usamos sino, antes bien, en él y desde él producimos sentidos; somos, de algún modo, usados por el lenguaje, no sólo como tejido que permite interpretar la experiencia, sino también como plataforma desde la que nos es posible la experiencia”.

La comunicación/educación popular, democrática y eficaz debe “estar al servicio de un proceso educativo liberador y transformador, estrechamente vinculada a la organización popular y ha de ser una auténtica comunicación que tenga como metas el diálogo y la participación”. (Kaplún, 1996: 85).

En el próximo capítulo intentaré abordar la dimensión institucional con el objeto de caracterizarla a partir del análisis de los documentos que, considero, brindan evidencia empírica acerca de cuál es su posicionamiento con respecto al conocimiento, la evaluación y la comunicación. Algunas entrevistas también me ayudan en esa tarea.

Bibliografía

- Álvarez de Zayas, C. (1999) *La Escuela en la Vida*. La Habana, MES,
- Arendt, H. (1995) *Qué es la política*. Barcelona. Paidós.
- Arafuch, L. (2002) *El espacio biográfico*, Buenos Aires: FCE
- Argumedo, A. (1993) *Los silencios y las voces en América Latina*. Bs. As. Ediciones Pensamiento Nacional.
- Blázquez Sánchez, D. (1992) *Evaluar en educación*. Barcelona, INDE.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla
- Caggiano, S. (2007) *Lecturas desviadas sobre cultura y educación*. Ediciones UNLP.
- De Alba, A. (2015) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Consultado el 5/12/16 de: <http://teorias-curriculares.blogspot.com.ar/>
- Greco, M. (2007) “Versiones sobre la autoridad. Ejercicios en tiempos de transformación”, en *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores del Mercosur*. Secretaria de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA. Bs. As. p. 291 y 292.
- Gutiérrez, F. y Prieto Castillo, D. (1999) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires. Ediciones Circus. La Crujía.
- Hebdige, D. (2004) *Subcultura. El significado del estilo*. Bs. As. Paidós. p 32 y 33.

- Huergo, J. (2005) *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, Cap. 8
- Kaplún, M. (1996) *El comunicador popular*. Bs. As. Ed. Lumen-Humanitas.
- Labarrere, G. (1988) *Pedagogía. Pueblo y Educación*. La Habana.
- Lewkovics, I. (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Bs. As. Paidós. Pág. 26
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Nicastro, S. Greco, M. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Homo Sapiens.
- Prieto Castillo, D. (1983) *Educación y comunicación*. Quito, Monografías CIESPAL, Ed. Belén.
- Sacristán, G. (1990) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid. Ed. Morata.

Capítulo 2: Hablan los muros

“Hay sentidos personales y sentidos colectivos, estos últimos son el principio del bien común. Poner y sacar, no olvidarse de sí mismo. Es importante tener en claro qué pongo y qué saco, por qué elijo estar acá. Saber cuál es la dimensión personal de la elección y también saber cuál es la dimensión colectiva. Profundizar la búsqueda de cual es misión de cada uno en esta vida y de qué tenemos para aprehender y para enseñar en este proceso siempre apuntado a un fin integral e integrado en estas acciones que es ser felices subjetiva y colectivamente”. (Ceraso, 2011: 17-18).

Con esta breve introducción intento esbozar mi mirada acerca de la necesidad de “ser parte y ser todo” dentro de una institución educativa, enfatizando los tres trayectos que Ceraso propone para caminar en la vida de los procesos de transformación:

- *Hacer baúles* recuperando las experiencias que nos ayudaron a ser más libres a partir de poner en juego nuestra responsabilidad,
- *Andar caminos* con disfrute y levedad pero despiertos pues en tiempos de viaje se aprehende más;
- *Saltar umbrales* pues “cuando uno anda caminos llega a lugares en los que es difícil pasar. Hay que saltar el umbral para sentirnos en otro lugar y esto implica muchas veces darnos cuenta de qué cosas repetimos y reproducimos indefinidamente causando tristeza y malestar personal y comunitario. Ejemplos: el umbral del perdón, o el de no controlar todo, o el umbral de soltar, o el de habilitar a los demás y dejar que crezcan”.

En esta aproximación a la Institución seleccionada opto por un análisis del marco normativo básico: Resolución 4043/09 (Régimen Académico para la Educación Superior) y los aspectos del ROI (Régimen Orgánico Institucional) que puedan brindar elementos de análisis para esta investigación.

El acceso a la información contenida en dicha documentación tuvo por objetivo explorar y comprender el perfil comunicacional de la evaluación que se sustenta a nivel institucional.

Consideré importante conocer si el instituto genera condiciones que favorezcan la comunicación y la puesta en práctica de dispositivos de evaluación innovadores más compatibles con un posicionamiento constructivista que tradicional.

Lo primero que aflora en los fundamentos del Régimen Orgánico Institucional es un posicionamiento curricular explícito, sosteniendo una mirada socio crítica tendiente a la transformación social. Más adelante veremos si se trata solo de una expresión de deseos.

En el año 2008 la Provincia de Buenos Aires pone en marcha los Diseños Curriculares reformados para Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Especial en todas sus modalidades y Profesorado de Educación Física, con un claro posicionamiento que, por primera vez rescataban del fondo de la historia, explícitamente, a autores como Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, Simón Rodríguez, Saúl Taborda, por citar solo algunos de ellos. Entonces, el Campo comunicación/educación ingresaba, de la mano de Jorge Huergo, sustentado por un sólido y complejo marco teórico que implicaría (se vio desde el principio) un serio desafío en su implementación, con no pocas resistencias. A tal punto que ningunos de los demás profesados logró reformarse hasta el momento.

En el ámbito educativo formal con frecuencia suele afirmarse que existe una gran diferencia entre las “reformas” y las “transformaciones”. Así, los cambios en ciertas prácticas, el “maquillaje” a determinadas acciones, la modificación de algunas normativas, entre otras, no son más que intentos de mostrar cambios superadores que, en definitiva, no cambian nada.

Las transformaciones, implican, por lo menos, deconstrucción y, en el mejor de los casos un cambio radical en el modo de pensar, sentir y actuar.

El Anexo Único de la Resolución 4043/09, Régimen Académico para la Educación Superior establece con respecto al ingreso que “se diferencia de procesos meritocráticos anclados en paradigmas de corte positivista que han naturalizado las prácticas de la formación tanto docente como técnica, para conformar un sistema integral de ingreso al Nivel Superior que implica un continuo acompañamiento metodológico y académico, con la finalidad que los estudiantes afiancen su trayectoria en profunda vinculación con el conocimiento en sus múltiples manifestaciones culturales”.

Creo que esta vinculación a la que hace referencia la normativa jurisdiccional, reforzada en el ROI, sustenta, claramente un posicionamiento comunicacional.

Sofía estudiante de cuarto año del Profesorado de Ciencias Políticas viene a los “tumbos” según sus propias palabras. Fluctúa entre el estudio y trabajos temporarios. No

puede dedicarse solo a la carrera pues vive con su madre y debe ayudarla para sostener el hogar. “Nunca un profesor nos entregó al comienzo del año el programa. Con suerte pudimos acceder a algo parecido a un programa antes de los exámenes finales, luego de solicitárselo reiteradamente al preceptor”. Este testimonio, con mínimas variantes expresivas y cargas emocionales diferentes, se reitera en los dichos del resto de los entrevistados.

Héctor, ex integrante del Centro de Estudiantes confirma que las promesas expuestas en el Curso Inicial difícilmente se cumplen. Son pocos los profesores que efectúan un acompañamiento a lo largo de toda la carrera. “Algunos profes *flashan*. Al momento de la inscripción a la carrera está todo bien pero una vez que tienen la matrícula segura, se olvidan del acompañamiento y mandan fruta”.

Sin embargo María, profesora del área pedagógica y con varios años de trayectoria sostiene que “vienen crudos. No saben interpretar un texto. No entienden lo que leen, pero además nada les interesa. Van a lo fácil y yo, no los pienso aprobar”. Al consultarle qué significa para ella que “vienen crudos” responde: “eso. ¿Qué querés que te explique? Que les falta un golpe de horno. La primaria y la secundaria los largó crudos”.

En “La educación (que) es del otro”, Carlos Skliar habla largamente de la lógica de la incompletud en educación. Esa lógica provoca que muchos docentes vean a otro incompleto y por lo tanto incapaz. Esta lógica, sumada a la lógica de la explicación provocan el embrutecimiento del otro (el alumno) que, incapaz de comprender por sus propios medios (porque lo largaron crudo), necesitan permanentemente que alguien les explique, le traduzca, les haga las cosas más fáciles, pasibles de ingresar en sus mentes chiquitas e incompletas.

La profe María cuenta qué hace en esos casos: “la hago venir unos minutos antes para que me cuente qué leyó. Frecuentemente es tiempo perdido. No sé. Tampoco puedo darles clases particulares. De un tiempo a esta parte estamos recibiendo un material bastante limitado”.

¿De qué modo un estudiante frente a docentes que sostienen este tipo de discursos puede verse motivado a interrogar, a plantear sus dudas y sus miedos?

Paulo Freire expresaba “Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí

el cultivo de la humildad y la tolerancia. ¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si, carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento? ¿Cómo ser educador, sobre todo desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte?” (Freire 2002; 65).

“Un elemento común en el discurso de la «comunicación educativa», y que más ha ejercido influencias en diversas experiencias y estrategias de comunicación/educación no escolarizada, es la comunicación intersubjetiva centrada en la palabra, que se concreta, en gran medida, a través de estrategias de participación y de interacción grupal”. (Huerco, 2005).

El Régimen Académico respecto del ingreso establece otros criterios de carácter comunicacional, instando a los ISFDYT Definición de líneas que identifiquen:

- instancias de reflexión, análisis y estudio del estudiante del Nivel de Educación Superior como sujeto político en escenarios sociales y culturales complejos, fluctuantes y cambiantes.
- el inicio de un proceso de alfabetización académica del Nivel de Educación Superior
- la participación de estudiantes de años superiores como tutores acompañantes

Para Rosa, profesora del Instituto “todos los años programamos actividades que promueven la reflexión y alientan posicionamientos políticos por parte de estudiantes y profesores. Con frecuencia nos enfrentamos a la triste realidad que muchos profesores lo consideran una pérdida de tiempo. Creen que pierden horas de clases, que se retrasan en el desarrollo de sus programas, que los estudiantes van a las charlas u otros eventos para zafar de las clases.

Según Ezequiel, estudiante de segundo año del profesorado de Economía y Gestión “¿De qué me sirve ir a escuchar a un chabón que nos habla de un cura que colaboró con la dictadura para que torturaran y desaparecieran gente? A mí me interesa que me enseñen a hacer un balance, una liquidación. Algo útil”.

Muchos estudiantes no comprenden que iniciar y desarrollar un proceso de alfabetización académica característica del nivel implica participar de instancias que exceden la tradicional lectura lineal de textos y procura explorar otras instancias de aprendizaje que implican, entre otras cosas,, la puesta en tensión de verdades supuestamente absolutas de los otros y propias. Pero no son solo los alumnos quienes no comprenden. Tampoco lo comprenden muchos profesores.

Juan, profesor de Biología sostiene que “necesito trabajar los contenidos de la materia. No conocen los contenidos específicos. El nivel es muy malo. Si pierdo clases, empeoramos la situación”.

En sucesivas entrevistas con otros profesores el posicionamiento es el mismo. Más de la mitad de los profesores entrevistados prioriza el abordaje de los contenidos de la materia y si pueden optar por no participar de los eventos que se organizan por fuera de su materia lo hacen.

Mariela, alumna de segundo año del Profesorado de Educación Especial refirió que “la profesora nos dijo que teníamos libertad para asistir a la charla pero que si lo hacíamos ella continuaba con el tema con quienes estuvieran presentes y no volvería a explicar y que si nos íbamos todas nos corría el ausente. Imagínese que a pocos días de un parcial todas decidimos quedarnos”.

¿Y el diálogo?

El diálogo, en contraposición con posiciones autoritarias requiere tiempos, ciertos ritmos, y ejercicio. A dialogar se aprende al igual que se aprende a escuchar y a hablar.

El ISFDYT Nro. 2 cuenta con espacios de diálogo, según refieren sus autoridades, que pretenden imbricarse en todos los espacios incluidos, naturalmente, los del aula que son los más pequeños. Respondiendo a la normativa vigente, la Dirección unipersonal ha dado paso a la conformación de un Equipo Directivo integrado por Director, Vicedirectora y Regente y un Equipo de Conducción en el que, a los ya mencionados se suman la Secretaria y los Jefes de Área. Funciona el Consejo Académico Institucional, renovado por elección anual e integrada por todos los claustros. Centro de Estudiantes y Asociación Cooperadora. Todos se constituyen en órganos de co-conducción que debaten, asesoran, eligen y resuelven. La Regente expresa que “para incrementar aún más la participación hemos consensuado la creación de los Consejos de Carrera integrados por profesores y

estudiantes delegados de cada curso. Si bien aún no están en marcha, estamos diseñando su conformación, objetivos y acciones”.

Respecto de la Trayectoria Formativa se impulsa una política institucional que posibilite “un replanteo de la dinámica colectiva, habilitando y estimulando nuevos procesos e instancias de intercambio, producción de saberes y experiencias significantes”.

Implica generar nuevos procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones que vinculen de forma concreta las experiencias de la formación con el futuro desarrollo profesional.

“En síntesis, las trayectorias formativas deben contribuir a una mayor autonomía estudiantil, a su integración social crítica, otorgándole centralidad a través de la activa participación grupal, institucional y comunitaria”.

Observando el Anuario Institucional incorporado al ROI pudo accederse a las actividades institucionales durante 2016 que dan cuenta del trabajo tendiente a esos objetivos:

- Expo Educar 2016: El martes 23 de noviembre se realizó en el salón del SUMAC -Avenida 25 de Mayo esquina San Martín- la Expo Educar Azul 2016, una exposición donde los alumnos de 5° y 6° año de los colegios secundarios pueden encontrar toda la oferta educativa que se brinda en la ciudad a nivel terciario y universitario.

El Instituto N°2 Marie Malere, estuvo presente. La actividad fue organizada por la Coordinación de Juventud de la Municipalidad de Azul.

- Fiesta de despedida a los egresados del Instituto en el Club Estrellas de Juventud.

- Muestra Institucional Anual: Con la participación de todas las carreras del instituto, y del Instituto N° 157, se realizó la muestra anual institucional en la vereda del instituto, con el fin de dar mayor visibilidad a las producciones y trabajo de nuestros estudiantes. Hubo muestras de trabajos de estudiantes de PEE y PEI, realizados junto a las profesoras: Cecilia Cammarata, Sonia Aguilar y Beatriz Ressia, radio en vivo, programa realizado por los profesores Jorge Bidaure, Nahuel Vassallo y Francisco Landivar. Los equipos de la radio estuvieron manejados por sus coordinadores Fichu Fittipaldi y Nahuel Díaz. También ofrecieron sus canciones las estudiantes de Tercer año PEI.

- Jornada: “Rolando García, un gran científico argentino nacido en Azul. Una semblanza a 50 años de la Noche de los Bastones Largos”. Actividad organizada por el Profesorado de Ciencias Políticas.
- Elecciones para renovación del centro de Estudiantes.
- Jornadas sobre Infancias y Juventudes. Tercer encuentro. Organizado por el Profesorado de psicología.
- Taller de formulación proyectos socio comunitarios con Cecilia Ceraso y Ana Trípodí Paz.
- Quinto Festival por el Respeto a la Diversidad Cultural, en la calle y abierto a toda la comunidad.
- Jornadas institucionales en el marco del PNFS (Programa Nacional de Formación Situada).
- Estudiantes y profes del 2 participaron en Congreso de Trabajo Social en Pehuajó.
- Estudiantes del Profesorado de Ciencias Políticas organizaron una jornada, con adhesión del Municipio, para concientizar acerca del uso del Bastón Verde.
- En el marco de los TAIN de los Profesorados de Educación Especial y Educación Inicial se realizó un conversatorio sobre Comunicación y Educación en la Formación Docente con la Participación de María Belén Fernández y Darío Artiguenave de la Maestría en Comunicación/Educación, FPYCS-UNLP.
- Maratón de lectura en la escuela de Educación Estética infantil, coordinado por alumnas de tercer año del Profesorado de Educación Inicial.
- Talleres de Educación Sexual Integral realizado por el Profesorado de Psicología en diferentes escuelas secundarias de la ciudad.
- Festejo del Día del Niño con “Juegoteca”, organizado por alumnas del Profesorado de Educación Inicial.
- Primera edición de la Feria del Libro y Jornadas de Bibliotecología.
- Maratón de lectura con el Jardín Nro. 913 organizado por alumnas del Profesorado de Educación Inicial.
- Integración de la Mesa Distrital de Desarrollo Apícola con participación de profesores de Economía y Gestión.

- Publicación de “Camorra”, revista cultural del Profesorado de Psicología.
- Proyecto “El Libro Rodante”. Biblioteca Ambulante del Profesorado de Educación Inicial.
- Charla/taller de Kevin Morawicki: "Formación docente en América Latina: hacia una pedagogía del posicionamiento".
- Presentación del libro: “Profeta del genocidio”.
- Encuentro de micro emprendedor organizado por la carrera Tecnicatura Superior de Administración en PYMES y Profesorado de Economía y Gestión, con la presentación de Guillermo Ravizzoli.
- Sostenimiento del “Ateneo de Pensamiento Latinoamericano JKorge Huergo”, creado en 2015 por decisión institucional en homenaje del ex Director de Educación Superior.
- Continuidad de la Radio Socioeducativa creada en 2015 por una política pública del INFOD (Programa RadiosIES) que pese a no contar durante el 2016 con financiamiento de ninguna naturaleza pudo sostenerse con el accionar de profesores y estudiantes.⁵

He visto varias caracterizaciones acerca de la cultura institucional. Las más frecuentadas en la formación docente son las que elaboraron las pedagogas Frigerio, Poggi y Tiramonti y otra perteneciente a Lidia Fernández. Sintetizo ambas posturas:

En “Las instituciones educativas. Cara y ceca” las mencionadas autoras caracterizan tres tipos de instituciones_ a) La institución escolar: una cuestión familiar; b) La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes y C) La institución escolar: una cuestión de concertación. En esta clasificación. Prefiero no utilizar este conocido texto por encontrar en él para el último de los modelos (que se supone el más progresista) una caracterización de manera tradicional la comunicación: “se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales”, compatible con un modelo informacional.

Lidia Fernández (1994) entiende a las instituciones: a) como sinónimo de regularidad social aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el

⁵ Incluyo un capítulo en el que procuro mostrar de qué manera algunos profesores y estudiantes pudieron incluir en sus estrategias de evaluación a la radio socioeducativa y con qué sentidos lo hicieron.

comportamiento de los individuos y grupos fijando límites. El individuo actúa siempre dentro de grupos y organizaciones, las cuales sufren el efecto de dos tipos de regulaciones: las que provienen de instituciones externas vigentes en el sistema mayor y entran en el grupo u organización moldeando sus condiciones de realidad; las que provienen de instituciones internas resultantes de acuerdos consolidados en la vida cotidiana y pueden modificar el modo en que operan las instituciones externas dentro del grupo u organización;

b) Institución como sinónimo de establecimiento, que alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. Cada tipo de establecimiento configura el momento particular de una norma universal. Más allá de pertenecer a un tipo de institución particular no hace al establecimiento idéntico al resto, ya que los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales a lo largo de su historia institucional.

C) El sentido de institución ligado con los significados, que alude con él a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social. La resistencia de estas significaciones a los intentos de modificación, su fuerza e importancia se relacionan con la índole del material con que se elaboran y por el refuerzo que reciben de la amplitud del consenso que las avala.

Si bien en esta última caracterización avanza en una lectura más amplia del fenómeno, considero pertinente un abordaje más de carácter político, para conocer luego cómo se perciben en ellas los integrantes del Equipo Directivo del Instituto, teniendo en cuenta que cada una de estas miradas teóricas conlleva formas explícitas o implícitas de comunicación y, de algún modo, constituyen el escenario donde se juegan las escenas evaluativas.

Una de las máximas autoridades institucionales expresó “considero que en nuestro instituto hay una mezcla importante de la cuestión de familia y del modelo de la concertación. Existen ciertas cuestiones que hacen a un vínculo tipo familiar, que lleva muchas veces a la sobre protección, especialmente con los estudiantes. Hay lealtades invisibles y contratos imposibles. De la concertación hay cuestiones que me parece que

sucedan, como la resolución de los conflictos a través de la participación, pero hay muchas cuestiones que yo las veo como a medias”.

Para Lucía Garay (2015)⁶ la institución es instituido, instituyente e institucionalización. La institución es un proceso: el movimiento de las fuerzas históricas que hacen y deshacen las formas. Tiene tres momentos reconocibles: universalidad, particularidad, singularidad. Un momento de universalidad de la ideología dado en lo instituido. Un momento de particularidad de la base social que encarnan las fuerzas instituyentes y, un momento de singularidad de la base material, constituyente de “las formas y el fuego” que garantizara la legitimidad, la duración de esas formas. Se trata de la institucionalización. La parte del proceso que realiza el traspaso de lo instituyente en instituido.

“El conjunto del proceso es la historia, sucesión, interferencia y mezclas de fuerzas contradictorias que funcionan tanto en el sentido de la institucionalización como en el de la desinstitucionalización. Tanto en el sentido de la imposición, reforzamiento, del mantenimiento de las formas como en el sentido de la disolución, de la desaparición, de la muerte de las formas”.

En el análisis institucional lo instituido se describe fácilmente puesto que se corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución.

Lo instituyente es buscado y reconocido como la potencia organizante, el reino de los imaginarios sociales e individuales de lo nuevo, lo diferente deseado. Objeto de una intención de hacer en pro de la transformación.

La institucionalización es una fase activa. El modo en como realmente suceden las cosas. La historia en acción.

Se produce una cultura institucional “nociones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas de las que sirven individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco” (Garay, ob. cit.). En un sentido más puntual la cultura institucional se presenta como un sistema de valores y normas legitimadas por algo sagrado (mítico, religioso, científico,

⁶ Material disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Lucia-Garay/74859934.html>

técnico) que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas, cierta manera de pensar y sentir que oriente la conducta de los sujetos hacia los fines y metas institucionales. Cultura que tiende a homogeneizar, borrar la individuación en términos de pensar y actuar por sí mismo, para pensar y conducirse según un modelo común.

Desarrollando una mirada amplia acerca de la función de las instituciones podría mencionar la función de *socialización*, que permite la humanización en términos de hacerse un humano reconocible como miembro de una sociedad y una cultura; función *social* ya que posibilitan la constitución de cada sujeto en el trabajo y las relaciones sociales. También podría mencionar otras funciones más básicas como las que permiten el *desarrollo biológico* y la *sobrevivencia* que se efectivizan en la trama de instituciones como familia, escuela e instituciones terapéuticas. (Garay, 2000; 31).

Algunos interrogantes me inquietan respecto de la nómina de actividades institucionales son: ¿Resultan significativos para los docentes cada uno de esos eventos? ¿Consideran que podrían resultar instrumentos de evaluación atractivos para los alumnos e instituir con ello nuevas prácticas? ¿Articulan los docentes entre sí y éstos con el Equipo de Conducción para transformar dichas realizaciones en instancias evaluativas alejadas de la naturalización y rituales típicos del examen o lo instituido tradicionalmente continúan siendo más potente? ¿Pueden los estudiantes auto valorar la participación en los eventos y lograr conciencia de sus aprendizajes al participar de los mismos?

La normativa institucional prescribe y proscrib, premia y castiga. Regula pero no resuelve los conflictos, ellos son consustanciales a la vida institucional. Con frecuencia fracasa y reaviva los combates y los deseos de trasgresión.

En las instituciones educativas la cuestión del sujeto, en particular los problemas de la alteridad, están siempre al rojo vivo. Por su parte, se trata de una alteridad asimétrica. A veces es asimetría total, adulto- niño; saber- no saber; poder de evaluar, acreditar- carencia de poder. A veces se trata de asimetría parcial, sólo en el eje de saber y el poder (entre dos adultos). Pero, básicamente, las relaciones primordiales (pedagógicas) en las instituciones educativas son asimétricas. Por ello el papel de la ley no es solo regulatoria sino formativa. (Garay, 2015)

Ante la pregunta mediante una encuesta: ¿Cree que las mencionadas instancias pueden constituir instrumentos de evaluación? Respondió que Sí el 60% y que no el 40%.

Algunas de las justificaciones fueron: “depende de las temáticas”; “La evaluación es un proceso continuo y sobre todo dinámico, por ende no debe quedar acotada al espacio aúlico. Cualquier evento institucional puede pensarse como un momento de evaluación, explicitando los criterios y objetivos”. “Son momentos distendidos de participación activa individual y colectiva”. “Creo que va a depender mucho del contenido y formato de tal evento. Es posible pedirles a lxs estudiantes que realicen una reflexión oral o escrita luego de una charla, taller o jornada compartida en la institución, así como también utilizar tales eventos como insumos, como puntos de partida, para buscar más información y por ejemplo resolver trabajos prácticos o monográficos. Sin embargo, también creo que es importantísimo que sigamos instalando la cultura de la lectura, del libro (fotocopia...) y que esto sea evaluado de alguna manera”. “Si, creo que pueden servir como instrumentos ya que la evaluación no solo se remite a las formas tradicionales, estos espacios pueden brindar mucha información y constituirse como practicas participativas de evaluación”.

Otra consulta fue: ¿Los eventos de 2016 pudieron incluirse en su plan de evaluación de aprendizajes? Justifique. Y estos fueron los resultados:

“No pues no los tenía previstos”. “Si, pues las temáticas abordadas en las charlas se retomaron para seguir reflexionando y pensando. Además la metodología de taller, permite identificar herramientas y recursos que pueden reutilizarse, no solo por nosotros como docentes, sino también por los estudiantes en sus prácticas”. “Pude desarrollar actividades a partir de las ponencias de profesionales, tomando como referencia los saberes incorporados en las jornadas. Y desarrollé junto a algunos estudiantes y colegas un proyecto de intervención socio-comunitaria, de integración con el barrio El Sol y la unidad penitenciaria, que se encuentra en marcha y derivará en un programa radial”. “Sí, aunque no explícitamente. Tanto la charla de Kevin Morawicki como la de la psicóloga fueron retomadas en clase y se pusieron en diálogo con los textos de la materia”. “En el caso particular de 2016 no, porque no tenían incidencia directa con la materia dictada”.

Otro interrogante fue ¿Cree que el sistema de créditos contribuyó a fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes? Para el 80% de los encuestados contribuyó poco y para el 20% fue indiferente.⁷ Estas fueron las justificaciones:

⁷ El sistema de créditos está contemplado por la Resolución 4043 ya mencionada y es decisión institucional ponerlos en vigencia. En el caso del instituto 2 se fomentaba la participación de los estudiantes en todo tipo

“Los docentes no apoyaron”. “El sistema de créditos por sí solo no fortalece las trayectorias estudiantiles, sino que es necesario trabajar de forma colectiva (docentes y estudiantes) en la construcción de un posicionamiento docente que sea crítico y transformador. Entender que las jornadas, charlas, etc. son espacios de construcción académica que supera el aula y la visión tradicional de la enseñanza”. “Creo que los créditos no fortalecieron la trayectoria académica; lxs estudiantes concurrían a los eventos que organizamos con el único fin de lograr la cantidad de créditos obligatoria, sin perjuicio del interés que les despertara la propuesta”. “Al inicio del ciclo lectivo la participación de los y las estudiantes fue masiva (preocupados en conseguir créditos) y su asistencia fue respetuosa y participativa. Sin embargo, hacia mitad del año y final del año sólo asistieron a eventos por interés y no por los créditos, a los que ya no les prestaron atención”. “Creo que fue poco por la manera que fue percibido por los estudiantes. En muchos casos no le dieron importancia, pero creo que esto es parte de la construcción institucional que se hizo del mecanismo. Si estuviera implementado de otra forma, o con el paso del tiempo se puede tener otra concepción del sistema de créditos, el cual es muy importante para las trayectorias”.

La Regente de Estudios relató una frustrada experiencia institucional a partir de la cual (y respondiendo a la Resolución 4043) el Instituto otorgó durante 2016 “créditos” a los estudiantes por participar de cada una de las actividades. Se sugería que cada uno pudiera alcanzar cien créditos a lo largo del ciclo lectivo. Fue una experiencia que dio más frutos negativos que positivos con oposición de muchos profesores y estudiantes que se negaban a participar pues “no nos sirve para nada”.

“La gestión organiza el marco para el quehacer escolar y se visualiza en los modos de decidir las cosas en el tipo de decisiones que se toman; en el diseño del tiempo y del espacio; en la conformación de los grupos; en el tratamiento de los conflictos; en las normas y las sanciones; en los intercambios comunicacionales; en los planes y en la administración de los recursos, entre otras cuestiones. Y, sobre todo, desde esta visión, la gestión se despliega dentro del territorio de la posibilidad, de los porvenir, al transformar lo dado en nuevos posibles”. (Romero, 2015; 12).

de eventos, institucionales o no, que contribuyeran a su formación integral, a partir de lo cual se le otorgaban certificaciones constancias que les permitieran ir conformando su curriculum.

Según la integrante del Equipo Directivo “quizás no hubo suficientes acuerdos respecto de los créditos. Tal vez ha faltado una mirada más cooperativa a nivel institucional para que este sistema funcionara y que los estudiantes hubieran vivenciado esta experiencia como beneficiosa para su formación integral y no una exigencia extra”.

Es evidente que no pudo materializarse la mirada de Celestin Freinet quien inscribió el funcionamiento de la red que operaba alrededor de sus ideas y sus técnicas bajo el signo del funcionamiento cooperativo. El modelo más cercano de funcionamiento organizacional es el de las organizaciones sindicales y políticas a las que pertenece. Peyronie 2001; 13).

¿Qué pasa con aquellos que se piensa como nuevo tendiente a desnaturalizar prácticas anquilosadas en las instituciones educativas?

“Nuevas políticas no son sólo ‘nuevas políticas’. Nuevas leyes educativas no son sólo ‘nuevas leyes educativas’. ‘Nuevas políticas’ no son sólo ‘nuevas leyes’. Y ‘nuevas leyes’ no son sólo ‘nuevas políticas’. A veces quisiéramos pensar que ojalá lo fueran. Pero enseguida hay cierto desánimo, cierta pesadumbre. Porque hay incongruencia entre los textos jurídicos y las pasiones éticas del educar. Y se preferiría, entonces, que ‘nuevas políticas’ obedecieran sólo a un orden formal, no necesariamente vinculado con el orden de lo cotidiano. Que permanezcan en su rincón. Que se estén un poco quietas. Que no sean tan prometéticas y tan propedéuticas. Que no cambien tanto. Que no cambien todo el tiempo”.

Es que no se trata, apenas, de novedosos modos de construir escenarios de convivencia allí donde no los había, de establecer renovadas imágenes de prácticas allí donde ya estaban rancias y de introducir frescas reglamentaciones allí donde no eran suficientes o inexistentes o inexpresivas o injustas. Nuevas políticas son intentos, sobre todo, de pretender enseñarnos e instalar el modo en que deberíamos pronunciar lo nuevo, de decir la novedad, de clamar lo que vendrá, un ‘a partir de ahora’ que se vuelve vigía de los modos en que conversamos en la educación, sobre la educación. Es verdad que a veces sólo se trata de instaurar algunas pocas palabras nuevas -derivadas tanto de una decisión técnica como de una imposición moralizante-; pero muchas veces consisten, literalmente, en la definición que habrá de adoptarse ante cada una y todas las palabras que habitan aquello que se considera el lenguaje de lo educativo. Aprender a decir la educación, para aprender a hacer la educación. Ésa parece ser la cuestión. Y el ‘ahora’ de la pronunciación apuesta con vehemencia a que las cosas deben ser así definidas, no como lo han sido en el pasado, ni

mucho menos como suenan en el presente. A partir de ese ‘ahora’, grado cero, las definiciones pasan a ser ‘ésas definiciones’ y se supone que no es sólo para intervenir y corregir el vocabulario comúnmente mal pronunciado, sino con la pretensión de que todo cambie de una buena vez. Entre las palabras educativas que siempre se vuelven a definir, aquellas que tienen que ver con ‘evaluación’ ocupan un lugar central. Lo que se piensa, sin miramientos ni dubitaciones, es que una nueva política educativa es, ante todo, un nuevo modo de definir el término ‘evaluación’. (González, González; 2011-13-14).

Tal vez el fracaso de la implementación del sistema de créditos pueda hallar explicación en el texto de Cora escolar (2010, 10) cuando expresa que “Tanto Foucault como el Análisis Institucional se niegan a identificar linealmente al Estado como aparato político. Si –como dice Weber– éste es el que monopoliza el ejercicio de la violencia legítima, no quiere decir que sea el único que ejerce violencia y poder. Debemos extender nuestra noción de poder y violencia: en el contexto en que nos situamos, ambas nociones trascienden el nivel de la simple coerción física para situarse también como violencia simbólica”.

A continuación el análisis documental me llevará a obtener evidencia empírica acerca del posicionamiento de la política educativa vinculada con la problemática que nos inquieta. Entendiendo que existen al menos cuatro niveles de concreción del curriculum: nacional, jurisdiccional, institucional y áulico, resulta imprescindible también considerar los contextos nacional y jurisdiccional en tanto que posibilitadores u obturadores de una comunicación/educación dialógica.⁸

Bibliografía

Ceraso, C. (Dra. Gral.) (2011) *Sembrando mi tierra de futuro. Comunicación planificación y gestión para el desarrollo endógeno*. La Plata. Ediciones UNLP.

⁸ Asumiendo el riesgo que resulte redundante esta aclaración teniendo en cuenta el recorte temporal ya explicitado, considero pertinente comentar que realicé el trabajo de campo durante la segunda mitad del año 2015 y todo el 2016. Políticas públicas como el Programa Conectar Igualdad, RadiosIES PNFP, entre otros, fueron desmantelados. Se modificó sustancialmente el posicionamiento político del INFD y a lo largo del 2016 y 2017 no se renovaron los PMI.

- Escolar, C. (2010) *Institución, implicación, intervención. Revisando y revisitando las categorías del análisis institucional*. Revista Acciones e Investigaciones Sociales. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.UBA.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas*. Bs. As. Paidós.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. y otras (1994) *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Bs. As. Ed. Troquel Educación, Serie Flacso. Capítulo II.
- Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicación del programa Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- González González, M. A. (2011) *Plumilla Educativa. Programa de educación*. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Manizales. Colombia. Nro. 8.
- Huergo, J. (2005) *Comunicación, cultura y educación: una genealogía*. Tesis de Maestría. FPYCS – UNLP.
- Peyronie, H. (2001) *Celestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. México. Siglo XXI Editores. Pag. 13.
- Romero, C. (2015) *Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Bs. As. Aique. Pág. 12.
- Skliar, C. (2007) *La educación (que) es del otro*. Bs. As. Noveduc.

Capítulo 3: La voz del Estado

Analizar los marcos normativos a través de los cuales se desarrolla la política educativa de fonación desde comunicación educación se inscribe en tiempos de restitución de lo público, donde lo formativo se articula con otras políticas que sostienen el derecho a la educación.

Los diseños plantean horizontes de formación que resultan efectos de sentido que son fundamentalmente efectos de producción de sentidos sociales particulares y de los que hablaremos en este capítulo. Teniendo en cuenta estos criterios el 'Plan de Evaluación Institucional del ISFDYT Nro. 2 elaborado en el año 2014 y en constante revisión. Define como criterios prescriptivos de la práctica evaluativa:

- Flexibilidad en el uso de los tiempos evaluativos de acreditación, fomentando el diálogo docente/alumno para generar acuerdos.
- Variación de instrumentos de evaluación fomentando aquellos que favorezcan la reflexión y el posicionamiento crítico, superando los dispositivos tradicionales que solo pretendían “medir” cuanto se había aprendido.
- Evaluación formmativa que permite la toma de conciencia acerca de los avances en el aprendizaje y la toma de decisiones por parte de docentes y alumnos.
- Instancias de devolución que prioricen el diálogo y despojan a la evaluación de su carácter sancionatorio.

Dichas prescripciones derivan de una política educativa que fomentaba los climas institucionales en ese sentido e intentaba desalojar de la formación docente la noción de “competencias” para posicionar al maestro como pedagogo productor de saberes. De ahí también el claro alejamiento de la mirada tradicional en la formación.

Respecto de la política nacional y tras un rápido y sintético recorrido, dos integrantes del Equipo Directivo del Instituto manifestaron añorar ~~algunas~~ políticas públicas llevadas adelante por el gobierno que concluyó su período constitucional en diciembre de 2015.

Se refirieron a los siguientes programas:

- Programa Nacional de Formación Permanente que “sustentaba un claro posicionamiento político y ahora lo nombran Programa Nacional de Formación Situada, despojado de mirada política y focalizándose en tecnicismos”.
- Programa Conectar Igualdad. “Durante 2016 y 2017 no recibimos netbooks y nos quedamos sin el referente técnico, por lo cual muchas computadoras están bloqueadas”.
- Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles (CIPE) “si bien lo sostienen, los CIPES de varios institutos (que son monotributistas y facturan) al no pagarles los honorarios en tiempo y forma renuncian, como en nuestro caso que ya no tenemos un coordinador”.
- Programas de Mejora Institucional. “Tanto en 2014 como en 2015 recibimos montos anuales por “33.000 para acciones docentes y adquisición de tecnología. En 206 y 2017 no recibimos fondos”.
- Plan de becas
- Extensión e investigación
- Los CAIE
- Programa RadiosIES. “El gobierno anterior nos adjudicó una radio socioeducativa, instaló todo el equipamiento y nos depositó el monto de \$ 85.000 para utilizar en el pago al Referente durante un año, gastos corrientes y gastos de equipamiento y mantenimiento”.⁹

En el año 2013 en el marco del Congreso COMEDU, Jorge Huergo (2012(2013)) hablaba del embate de las políticas neocoloniales en América Latina lideradas por dictaduras militares–modelos neoliberales. El autor, que quizás no imaginó que poco tiempo después el neoliberalismo reinaría nuevamente en nuestro País, al caracterizar la Argentina entre 1976 y 2001 elaboró este texto que bien podría constituir parte de una noticia de cualquier diario actual: “se caracterizó por la arquetípica “desaparición del otro” (concretamente, 30.000 detenidos-desaparecidos), las interpelaciones al achicamiento del Estado, la destrucción del aparato productivo, la depredación cultural a la par de la

⁹ Al momento de escribir mi Tesis debí profundizar algunas entrevistas con el objeto de actualizar datos a propósito del cambio en la administración nacional.

expulsión social, la corrupción y la desacreditación generalizada de la política, el desfinanciamiento de lo público (salud, educación, etcétera), la privatización económica y la mercantilización de la vida cotidiana, el desempleo creciente y la precarización laboral, la fascinación por el Primer Mundo y la globalización, la tercera-sectorización de las iniciativas populares, la cooptación de ciertos lenguajes críticos”.

Refiere al campo de Comunicación/Educación en América Latina como estratégico y nacido al calor de la lucha entre ese proyecto popular liberador y el proyecto desarrollista de fines de los años cincuenta y comienzos de los sesenta con la hipótesis que una de las estrategias de pasaje de las sociedades latinoamericanas a una sociedad modernizada es la difusión de innovaciones tecnológicas. La “tecnificación” produce un cambio en los modos de producción de las sociedades tradicionales. Asimismo los medios instalan en esas sociedades las nuevas ideas y formas de pensar, las conductas y prácticas modernas, los modos de consumo y los gustos propios de las sociedades desarrolladas.

Se impulsa la incorporación de tecnologías y de aparatos técnicos en la educación, a la vez que una cultura de planificación desde una perspectiva marcadamente instrumental.

Frente a esto se desarrollaron dos frentes “críticos”: uno fue el de la construcción de prácticas de comunicación/ educación popular, ligadas con sectores campesinos, mineros, indígenas, a veces articuladas con movimientos revolucionarios; el otro es el del pensamiento crítico liberador.

Huelgo caracteriza los tiempos de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político diciendo: “El más reciente embate de las políticas neocoloniales en América Latina lo ha representado el continuum dictaduras militares–modelos neoliberales. En la Argentina, este proceso (1976-2001) se caracterizó por la arquetípica “desaparición del otro” (concretamente, 30.000 detenidos-desaparecidos), las interpelaciones al achicamiento del Estado, la destrucción del aparato productivo, la depredación cultural a la par de la expulsión social, la corrupción y la desacreditación generalizada de la política, el desfinanciamiento de lo público (salud, educación, etcétera), la privatización económica y la mercantilización de la vida cotidiana, el desempleo creciente y la precarización laboral, la fascinación por el Primer Mundo y la globalización, la tercera-sectorización de las iniciativas populares, la cooptación de ciertos lenguajes críticos”.

En la primera década del siglo XXI comienza un período que abre un lento pero firme proceso de restitución de los Estados nacionales, con la recuperación de “las memorias históricas, en la reconstrucción de la justicia social, en la voluntad de integración latinoamericana, a través del Mercado Común del Sur (Mercosur) y la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur), en el reconocimiento de identidades largamente postergadas, en la iniciativa de las políticas públicas populares, entre otros. En los últimos años vivimos un proceso que también significa una restitución imaginaria de lo público (frente a lo privado y a lo tercerizado, frente al mercado y las ONG), que se manifiesta en caminos de salida para aquellos “fenómenos morbosos” de la crisis orgánica. Una restitución de formas de lo público no sólo ligada a las visiones racionalistas, centradas en la argumentación y la creación de consensos más o menos armoniosos, sino también a la multiplicación de espacios de posibilidad para disputar el sentido de las cosas comunes”. (Huergo, 2011).

Con las salvedades ya expresadas respecto del curriculum real, ideal y oculto, en este apartado recorreré algunos aspectos del diseño curricular jurisdiccional para la formación docente de interés para el tema de esta investigación, donde se explicitan las intencionalidades políticas en materia de comunicación/educación. En este punto obviaré los aspectos normativos de la evaluación contenidos en el régimen académico para nivel superior. (Res 4043/09)

Al mismo tiempo me resultó imprescindible preguntarme si aún existe a nivel nacional ese posicionamiento que durante varios años generó entornos formativos capaces de crear o recrear institucionalmente la mirada de la comunicación/educación dialógicos.

El campo material de análisis de esta investigación se inscriben en las definiciones político-pedagógicas acerca de la formación docente en los diseños modificados en 2006/2007 en la Provincia de Buenos Aires puede verse plasmados en el Marco General del Diseño Curricular para el Nivel Inicial y Primario. Allí se considera al curriculum como “esencialmente un asunto político”. Es pertinente destacar que la decisión política institucional del ISFDYT Nro. 2, institución de referencia del presente estudio, incorporo dichos lineamientos en la implementación curricular de los diseños de los profesorados de nivel secundario, pese a que estos no fueron *adaptados*.¹⁰

¹⁰ La de diseño adaptado, constituye una categoría nativa en el instituto, que clasifica los diseños de los profesorados en referencia a la reforma curricular iniciada en el 2006. Es pertinente destacar que a la fecha

En dichos documentos normativos se considera al currículum no como un espacio de transmisión de conocimientos. “El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquellos en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce”. (Tadeu Da Silva, 1998). El autor explicita que los conocimientos están orientados a la transformación personal, institucional y social, al tiempo que considera al docente como un actor clave para “transmitir el sentido sociopolítico de la escuela pública y la educación pública como política cultural para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos”.

En los Diseños se toma distancia de las categorías “competencias” o “perfil profesional” para dar lugar a la categoría “horizontes formativos”, pues en la tensión entre el sujeto real y el tendencial vive un sujeto histórico. Así se pone énfasis en un proceso de construcción en un campo condicionado histórica y socioculturalmente, complejo, plagado de tensiones e incertidumbres, cambiante y condicionado por relaciones intersubjetivas y encuadres institucionales. Los horizontes formativos poseen efectos de sentido que son efectos de producción de identidades sociales particulares.

Huergo, J. (2007) explica de este modo el concepto de “horizonte formativo”: “Tomando distancia de las ideas de “competencias”, “perfil” y “rol” docente, el Diseño incorpora en su Marco General la noción de horizontes formativos, poniéndose énfasis en su dimensión histórico-prospectiva y constructiva. Se presentan así tres horizontes formativos: el maestro como profesional de la enseñanza, el maestro como pedagogo y el maestro como trabajador de la cultura. Y se resalta como núcleo fundante de la Formación Docente a la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. También se propicia, desde la integración y construcción interdisciplinaria en cada año de la Carrera, la articulación práctica teoría (praxis)”.

En el Diseño Curricular se explicita que son tres los propósitos del horizonte formativo:

de redacción de esta Tesis aun no se ha logrado reformar los diseños curriculares de los profesorados de educación secundaria, pese a varios intentos.

- fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- la construcción del/la maestro/a como productor/a colectivo/a del discurso pedagógico;
- el posicionamiento activo del/la maestro/a como trabajador/a de la cultura.¹¹

A partir de esta reforma hablamos del maestro como *enseñante*, como *pedagogo* y como *trabajador de la cultura*, lo que implica una superación de la “tradicción residual” en las formaciones sociales. Desde los estudios culturales, Raymond Williams define dentro del mapa de las formaciones sociales lo arcaico, lo residual y lo emergente. Por tradición residual entiende aquellas que, si bien surgieron en el pasado, continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente. Se renuevan y resignifican en el movimiento cultural actual y en las prácticas cotidianas. (Williams, 1997). Para Saúl Taborda (1951) la tradición es un elemento constitutivo de lo político, social y cultural. “Sin tradición no hay verdadera revolución ni resignificación de la cultura ya que nada se crea de la nada”. Escribe Jorge Huergo en “La educación y la vida” (2013: 145): “piensa la política educativa como una política cultural que tiene dos rasgos principales: (a) una cultura articulada con lo político (en lo comunalista y facúndico, como él lo denomina), y (b) una percepción de los procesos históricos como permanente dialéctica entre tradición y revolución”.

No es intención de esta investigación analizar pormenorizadamente el Diseño Curricular sino comprender de qué manera dicho documento genera, desde un marco normativo construido colectivamente¹², las condiciones políticas para incluir la perspectiva comunicacional en el tratamiento de la cuestión de la evaluación.

No se pierde de vista la centralidad de la enseñanza, pero articulada con el contexto y ese contexto, el documento prioriza la “crisis ambiental” y la “cuestión de género”, lo que implica la necesidad de una práctica docente vinculada con la reflexión y la acción transformadora de las condiciones de vida.

¹¹ Del mismo modo que lo explicita el DC, asumiendo un posicionamiento innovador con relación a las cuestiones de género, cada vez que me refiero a profesores, estudiantes, alumnos, etc. incluyo a “ellos y ellas”

¹² Los DC atravesaron un proceso de consultas a los actores institucionales, revisiones, y participación de docentes de las distintas áreas en su redacción final.

El maestro/profesor como profesional de la enseñanza supone un desplazamiento de la tradición. Se va a formar docentes que cuestionen permanentemente el status del saber y dialoguen con la tecnología antes de adoptarla acríticamente. Se sueña con formar docentes que incorporen el respeto a la diversidad natural y social para adoptar un posicionamiento ético que permita construir saberes al servicio de la humanidad y no del mercado. Este es, claramente, un posicionamiento comunicacional pues los saberes dialogan, no se imponen unilateralmente.

¿Y por qué el Diseño concibe al maestro como pedagogo?, pues procura superar la tradicional función instrumental para otorgarle protagonismo en la articulación de su acción con la reflexión teórica, para enriquecer sus prácticas en un ida y vuelta permanente, dialécticamente, lo cual sin dudas, constituye también un posicionamiento comunicacional potente. “Una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-unión entre tekne y poiesis, des-instrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos”. (Diseño Curricular para los niveles Inicial y Primario).

Se habilita la valoración de otras experiencias y otros lenguajes, no siempre considerados pedagógicos, en la formación de la subjetividad del maestro, resignificando la condición expresiva del trabajo educativo

También conlleva un claro posicionamiento político considerar al maestro como trabajador de la cultura en tanto que transmisor, creador y recreador. La cultura no es una “cosa” acabada y factible de ser enseñada. El maestro debe poder interactuar con otros agentes culturales y entender que no se trata de “la” cultura sino de “las” culturas y poder comprender las tensiones entre la diversidad y la hegemonía cultural. (McLaren, 1993).

Un aporte más a la mirada de los “horizontes formativos” que considero fundamental está vinculado con la capacidad de “leer” la experiencia y el mundo más allá de las cuatro paredes del aula o de la escuela; formarse para comprender su situación profesional (conciencia de sí) y poder construir conocimiento.

El diseño materializa el posicionamiento comunicacional a través del denominado espacio TAIN¹³ el cual implica un nuevo modo de trabajo colectivo y en colaboración

¹³ El Taller Integrador Interdisciplinario se desarrolla a lo largo de los cuatro años de formación y articula el accionar de todos los profesores de la carrera.

(poco frecuente en la tradición docente), reúne a los docentes de todas las unidades curriculares con la práctica docente para trabajar junto con los estudiantes la articulación entre teoría y práctica.

¿En qué otro aspecto veo la dimensión comunicacional del Diseño Curricular? En las unidades curriculares “Cultura, comunicación y educación”, “Medios audiovisuales y TICS y educación”; “Corporeidad y motricidad” y; en los talleres como el de “Prácticas del lenguaje” o “pensamiento lógico matemático” por lo que implica la idea del trabajo en taller incentivando la producción individual y colectiva; en “Lenguaje artístico” y en los “ateneos”, que vuelven a reunir con una mirada interdisciplinaria todos los saberes en el cuarto año.

En el actual contexto de restauración de políticas neoliberales también en materia educativa, indisimuladas tanto a nivel provincial como nacional con evaluaciones que “midan”, o pretenden hacerlo, de manera descontextualizada, y los evidentes embates contra la formación docente ¿Cuánto tiempo más sobrevivirá una construcción curricular como la mencionada? Queda claro que las instituciones educativas del nivel superior y los docentes han tenido y aun tienen disponibles elementos desde donde sostener teóricamente su accionar cotidiano.

No es posible el abordaje que propongo sin, al menos, sobrevolar el contexto jurisdiccional y nacional.

Numerosos dispositivos de carácter legal y prescriptivo garantizan el marco para el desarrollo de prácticas educativas en un marco de justicia y equidad: La Ley de Educación Nacional; la ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, el Marco General de Política Curricular; Reglamento General para las Instituciones Educativas; Régimen Académico para la Educación Superior (Resolución 4043/09); Disposición 30/05 para la elaboración de propuestas pedagógicas; Programa nacional de Formación Situada, entre muchas otros, regulan la formación docente, la sostienen.

A diferencia de lo que ocurre en el resto de los niveles del sistema educativo, los Diseños Curriculares para los Profesorados de Educación Inicial, Especial, Psicología, Ciencias Políticas y Economía y Gestión, no incluyen orientaciones para la evaluación de los aprendizajes. No pueden visualizarse en ellos la selección de posibles criterios e instrumentos de evaluación.

Es por eso que me propuse realizar un recorrido exhaustivo de carácter interpretativo por los marcos orientadores de cada unidad curricular de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Especial para comprender cuál es el planteo en materia de evaluación, ya sea explícito o subyacente.

A continuación realicé el mismo recorrido por los Diseños Curriculares de los profesorados secundarios (que no fueron sometidos a la reforma) en los que tampoco hay explicitación de criterios ni instrumentos de evaluación, pero que intento visualizar a partir de la lectura de las expectativas de logro formuladas:

PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL	
Primer año	
Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Taller de lectura, escritura y oralidad	Reflexión sobre los materiales. Producción de sentido que implica la lectura de cualquier texto escrito. Reflexionar sobre las propias prácticas de escritura.
Taller de pensamiento lógico matemático	Argumentación: desarrollo de la función discursiva que permite justificar o refutar determinada proposición. Vivenciar la actividad matemática en cuanto Matemática como producción cultural y social.
Filosofía	Comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo.
Didáctica General	Re significación de su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados.
Pedagogía	Proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social. Apropiación de una perspectiva pedagógica para lograr un saber e intervención críticos.
Análisis del mundo contemporáneo	Conocer, analizar e interpretar las variables y las cuestiones que condicionan y sustentan la práctica docente, entre las que se destacan la educación Intercultural y la cuestión ambiental.
Psicología del desarrollo y del aprendizaje I	Entender el devenir del crecimiento, sus vínculos de apego, la formación de símbolos y signos en el cruce permanente de configuraciones parentales y sociales. El ingreso al universo de la palabra y los significados para acceder, desde lo perceptivo-motor hasta lo emocional y cognitivo, constituyen el recorrido de la materia.
Educación temprana	Conocer las bases neurofisiológicas de la maduración así como las situaciones del entorno parental- social que facilitan, demoran o quiebran las condiciones para el crecimiento y el aprendizaje.
Corporeidad y Motricidad	Hablar con el cuerpo es iniciar un diálogo con el otro en el cual trascendemos la palabra, comprometemos nuestra percepción y

	<p>el modo de ser percibidos por el otro. Es poder manifestar el registro de nuestro cuerpo, nuestra biografía.</p> <p>Ver y sentir con el otro, construyendo nuevas maneras de dialogar desde una Educación Física como construcción pedagógico-didáctica-disciplinar para la construcción de subjetividad.</p>
Práctica en terreno	<p>Acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo.</p> <p>Colaboración orgánica que favorezca la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento contemporáneos.</p>
Taller integrador interdisciplinario	<p>Reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la ciudad que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos espacios y actores (que se hacen visibles en los niños/as y sus prácticas) desafían la cultura escolar, penetran en la escuela y hacen más compleja la tarea docente.</p>
Herramientas de la práctica. Taller de Educación social y estrategias de educación popular	<p>Compromiso con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación.</p> <p>Posicionamiento político e ideológico.</p>

PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL	
Segundo año	
Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Teorías sociopolíticas y educación	<p>Comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, resultan vitales para el posicionamiento ético-político del docente.</p> <p>Conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo, son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora.</p>
Didáctica y Currículum de Nivel Inicial	<p>Construcción curricular colectiva, que permita identificar y orientar la particularidad de las prácticas de la enseñanza.</p>
Psicología del desarrollo y del aprendizaje II	<p>Comprender progresiva construcción de la personalidad, las múltiples inteligencias y los determinantes sociales para la incorporación de los modelos de género, se impregnan de sentido para sostener la práctica pedagógica.</p>
Psicología social e institucional	<p>Conocer los vínculos iniciales y los socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se adjudican y se aceptan que definen o estigmatizan. El grupo como matriz y modelador, así como su influencia en la propia conducta son objeto de análisis y reflexión para el docente en formación, que debe mirar y ver, con la herramienta teórica, tanto a su alumno/a como sí mismo y a la Institución</p>

	de la que formará parte.
Cultura, comunicación y educación	Construir los conocimientos necesarios para aprehender la complejidad y la asimetría de los procesos comunicacionales. Pensar a la comunicación y la cultura mediática como proceso social y como espacio de lucha por los sentidos y los significados sociales aporta a la comprensión de los escenarios conflictivos, multiculturales y diversos en los cuales se inscribirá el futuro docente en su práctica profesional.
Educación plástica	Alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y la comprensión de mensajes significativos en un contexto sociocultural determinado.
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Inicial.
Didáctica de las Ciencias Sociales	Apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Inicial.
Didáctica de las Ciencias Naturales	Análisis de los obstáculos epistemológicos de los docentes en formación, definiendo a éstos como las formas de rozamientos (tanto conceptuales como metodológicos) que fueron teniendo modificaciones a lo largo de la historia de las ciencias y la cultura en general. Intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel, posibilitando la evolución de los saberes espontáneos de los niños/as a saberes más sistematizados, desarrollándose así diferentes hipótesis de progresión.
Didáctica de la Matemática	Apropiarse de aportes significativos provenientes de la Didáctica de la Matemática, que le permitirán fundamentar teóricamente sus decisiones didácticas a la hora de enseñar matemática en el contexto específico de formación docente para el Nivel Inicial considerando ambos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.
Práctica en terreno	Aproximarse a la institución y su contexto, desde la perspectiva cualitativa.
Taller integrador interdisciplinario	Comprender a la escuela como ese espacio institucional, que no es simple ni transparente, en el cual se forman sujetos.
Herramientas de la práctica. Aproximación y análisis cualitativo institucional	Aproximación y análisis cualitativo institucional que haga posible reconocer, en su contexto, el espacio educativo, sus actores y las interacciones que en él se establecen; además de las relaciones que se entablan entre la institución y la comunidad a la que pertenece.

PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL

Tercer año

Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Historia y prospectiva de la	Comprender que las instituciones formadoras y la posición

educación	docente fueron y son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad.
Políticas, legislación y administración del trabajo escolar	Lectura analítica y crítica de la realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a la Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.
Juego y desarrollo infantil	Analizar el juego como factor de desarrollo cognitivo, emocional y social pretende abarcar todas las facetas de la vida humana, pero se refiere sobre todo a la construcción de la identidad, como la necesidad de construir un sistema propio de significados del Yo.
Medios audiovisuales, TIC's y educación	La incorporación de los lenguajes y los soportes audiovisuales y digitales permitirá un acercamiento de la escuela al mundo cultural y a las competencias de los futuros alumnos/as.
Educación musical	Adquisición de técnicas y habilidades, centraron la formación en actividades puramente expresivas y no dieron lugar a la contextualización sociocultural de los saberes artísticos.
Educación Física escolar	Análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.
Taller de Literatura infantil	Análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.
Taller de Ciencias Sociales	Poner en juego los conocimientos adquiridos en los años precedentes para sustentar proyectos de enseñanza de contenidos tendientes a interpretar la realidad social situada, pasada y presente. Articular la teoría desarrollada desde la institución formadora y la práctica áulica en la institución destino promoviendo así la teorización de la práctica y la práctica de la teoría.
Taller de Ciencias Naturales	Aprendizaje de saberes sistematizados y el desarrollo de habilidades relacionadas con procesos de investigación como la formulación de anticipaciones, diseños experimentales, simulaciones, juegos de diferente tipo (de mesa, simulación, corporales, etc.), observación y registros sencillos (a través de dibujos, cuadros sencillos).
Taller de Matemática	Pondrán en juego los conocimientos adquiridos en los años precedentes para sustentar proyectos de enseñanza de contenidos correspondientes a número, al espacio físico o sensible, al espacio geométrico y a la medida que llevará adelante con los niños/as.
Producción de materiales y objetos lúdicos	Selección y la construcción de materiales específicos para estimular la creación y la elaboración y, por tanto, para enriquecer las Unidades Didácticas.
Práctica en terreno	Trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza.
Taller integrador interdisciplinario	Reposicionamiento del docente frente a las actuales demandas de la sociedad. También en la importancia de replantear

	críticamente la relación educativa ante los nuevos escenarios que surgen de las características del alumno/a de hoy, de las diversidades culturales y de los contextos sociopolíticos. La relación educativa debe ser repensada y analizada críticamente.
Herramientas de la práctica. Investigación en y para la acción docente	Investigación en y para la acción docente en el que puedan trabajarse los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente.

PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL	
Cuarto año	
Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Reflexión filosófica de la educación	Relacionar acción-reflexión. El objeto que deberá privilegiarse es la interpelación, la problematización y la transformación, en proceso, de la práctica docente.
Dimensión ético-política de la praxis docente	Reflexionar, sobre la base de referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. En este sentido, se propone la noción de praxis entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte transformador.
Educación en y para la Salud	Conocimiento del desarrollo saludable del niño/a pequeño durante la primera infancia, teniendo en cuenta las medidas de prevención y promoción de la salud, detección precoz de enfermedades y orientaciones en cuanto al cuidado y hábitos de alimentación e higiene.
Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Leer, analizar, interpretar y evaluar las prácticas docentes propias y ajenas, a partir del análisis e interpretación de materiales curriculares y de los recursos didácticos, de la reflexión y análisis crítico de las propias decisiones, del intercambio y aporte entre pares, de la elaboración de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, de la implementación y de la observación de las propuestas didácticas elaboradas.
Ateneo de Matemática	Planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para el Jardín Maternal y Jardín de Infantes, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia.
Ateneo de Naturaleza y Sociedad	Ampliación de conocimientos y el análisis de las concepciones históricas y actuales relacionadas con la naturaleza, la sociedad y el ambiente. Diseñar los proyectos, y unidades que implementan los docentes en formación en su práctica en las aulas.

	Reflexión y análisis de su propia práctica (investigación-acción) en relación con los marcos teóricos desarrollados a lo largo de sus cuatro años de formación.
Ateneo de nuevas expresiones estéticas	Análisis y crítica de las nuevas expresiones estéticas que surgen en el contexto socio cultural y en el mundo analizando la producción desde la realidad inmediata para llegar a las nuevas expresiones universales. Comprendan e incorporen las nuevas expresiones estéticas en sus prácticas pedagógicas (murga, graffiti, muralismo, títeres, teatro comunitario, fanzine, fotolog, etc.).
Práctica en terreno	Práctica de la enseñanza en el aula de Nivel Inicial.
Taller Integrador interdisciplinario	Comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador. Un docente es un intelectual y tendría que tender a ser un pedagogo, porque trabaja con el oficio de la palabra, con la ciencia, en la transmisión, la movilización, la creación y la transformación de la cultura.

El Profesorado de Educación Especial (Discapacidad Intelectual) posee unidades curriculares comunes al de Educación Inicial. De tal manera incluyo en este análisis solo las Unidades curriculares que corresponden a la especialidad:

PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL	
Primer año	
Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Introducción a la Educación Especial	Construir una mirada sobre la atención del sujeto con discapacidad, y reflexionar sobre una ruptura epistemológica en la Enseñanza en tanto; como proceso de deconstrucción, al decir de Derridá, de aquellos parámetros y esquemas formados con anterioridad, en una educación que tendía principalmente a buscar lo homogenizador e igualitario y lo normalizador sobre esquemas extremadamente rígidos y en consecuencia donde no es posible la entrada de lo diverso.

PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL	
Segundo año	
Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Neurociencias	Apropiarse de estos saberes, en el contexto los saberes mínimos pero suficientes, para comprender e intervenir en los procesos de enseñanza de los sujetos con discapacidad.

PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL	
Tercer año	

Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Historia, Política y Legislación Educativa Argentina	Analice y de cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.
Abordaje psicopedagógico de los Sujetos con Discapacidad	Aceptación de las diferencias en contextos educativos, familiares y socioculturales de sus propios alumnos con discapacidad y como actores productores de cultura en la diversidad, para formar a otros.
Lenguaje y comunicación en el Sujeto con Discapacidad Intelectual	Analizar las diferentes variables que intervienen en esta problemática, e instrumentar a los futuros docentes con las herramientas necesarias para los sujetos con discapacidad intelectual puedan ampliar su comprensión del mundo, en interacción con otros y con objetos de conocimiento.
Sujeto con Discapacidad Intelectual	Análisis de los procesos cognitivos proporciona por un lado, el modelo psicológico que nos aproxima pedagógicamente al sujeto, para lograr un conocimiento más acabado de sus procesos cognitivos y de las modalidades de aprendizaje que pueden aparecer; y por el otro, la posibilidad de fundamentar teóricamente la intervención didáctica y la práctica profesional.
Currículum y Discapacidad Intelectual I	Ejercer su autonomía creativa, hacer sus adaptaciones, diseñar las secuencias didácticas y generar espacios de mejores aprendizajes. Atender a la diversidad de las características de los sujetos con discapacidad temporal y permanente, en los distintos servicios educativos que integran el sistema de la provincia de Buenos Aires.
Atención Temprana del Desarrollo Infantil	Optimizar el desarrollo del niño, brindando un abordaje general como base teórica en la formación docente, en relación a los primeros años de los sujetos de riesgo potencial o evidente.
Investigación en y para la acción docente	Conocer los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente.

PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL

Cuarto año

Unidad Curricular	Planteo sobre evaluación en el Marco Orientador
Interacciones Sociales	Reconozca la importancia de las interacciones sociales, en especial del sujeto con discapacidad temporal o permanente en el ámbito familiar, escolar y comunitario y se concientice del papel relevante del juego en el proceso de socialización durante los primeros años de vida.
Psicopatología	Conocer los cuadros de patologías psíquicas o síntomas más frecuentes que acompañan a los sujetos con discapacidad temporal o permanente.
Currículum y Discapacidad Intelectual II	Habilidades y competencias indispensables para esta nueva identidad profesional. Abarcan, los contenidos de la enseñanza,

	las estrategias didácticas para el desarrollo del currículo, la identificación de necesidades, las adaptaciones curriculares y las estrategias específicas que le permitan organizar situaciones de aprendizaje con una concepción interactiva: alumno-maestro-grupo clase-entorno para facilitar el máximo desarrollo posible de los alumnos.
Taller de abordaje familiar en la escuela	Análisis de esta relación y el lugar que ocupa la escuela y los docentes en el proceso de crianza del sujeto con discapacidad.
Formación Laboral	Reconocimiento de los derechos y obligaciones de la persona con discapacidad y la incidencia en su calidad de vida, dimensionando los indicadores, que benefician la misma (Ej. autodeterminación, bienestar emocional etc.).
Multidiscapacidad	Llevar a cabo la educación de estos niños compartiendo con los equipos transdisciplinarios, la búsqueda de orientaciones sobre la dimensión terapéutica, preventiva, compensadora de su trabajo, la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos y la toma de decisiones que permitan introducir los ajustes necesarios para cada niño. Fundamentalmente apuntando a un trabajo compartido con las familias en la labor educativa, continuando y ampliando sus experiencias formativas.
Educación y nuevas tecnologías	Estar informados y formados del continuo avance tecnológico, reflexionando y analizándolo críticamente. Ciencia y Tecnología interactúan, pues una hace mover los engranajes de la otra y viceversa.
Política y Legislación referida a la Discapacidad	Análisis y compilación de Legislación y Políticas nacional y provincial, procurando que los alumnos futuros docentes conozcan el marco legal que asiste a personas con discapacidad para contribuir en el cumplimiento de los derechos y deberes que le asisten.

PROFESORADO DE CIENCIAS POLITICAS	
Primer año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Perspectiva Filosófico-Pedagógica I	<p>Identificación de la problemática gnoseológica en relación con el conocimiento escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los fundamentos axiológicos de la Acción Educativa. - Interpretación de las concepciones actuales de educación, identificando en ellas la influencia de concepciones históricas, analizadas en sus contextos. - Comprensión de las distintas perspectivas de análisis del concepto de educación y su identificación en los fundamentos de la concepción jurisdiccional. - Comprensión de la problemática antropológica y ética en relación con los sujetos de la educación. - Reconocimiento de las dimensiones socio-políticas y éticas de la profesión docente.

Perspectiva Pedagógico-Didáctica I	<p>Comprensión de los fundamentos de diferentes concepciones curriculares y de las funciones que se le adjudican desde cada una de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los niveles de concreción curricular y de las variables intervinientes en el proceso de construcción del Currículum. - Comprensión de las relaciones entre los componentes del triángulo didáctico. - Interpretación de la interrelación dinámica entre los componentes de la tríada didáctica, en contextos institucionales. - Conocimiento de los componentes, dimensiones y funciones del P.E.I. y su relación con la Propuesta Educativa Jurisdiccional.
Perspectiva Socio-Política	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la incidencia de los distintos agentes socializadores en el proceso educativo. - Conocimiento de los fundamentos socio-culturales que permiten interpretar la realidad educativa. - Comprensión de los principios, fines, marco legislativo, estructura y dinámica del Sistema Educativo Provincial, en el contexto del Sistema Educativo Nacional, y su proyección en las instituciones. - Análisis de la concepción de institución escolar, en el marco de su evolución histórica y en el presente. - Reconocimiento de diferentes formas de Organización, Modelos de Gestión y Culturas Institucionales en las Escuelas.
Psicología y Cultura en la Educación	<p>Conocimiento de la Psicología como ciencia y de su objeto de estudio, sus principales teorías y su aporte a la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la realidad social en el ámbito de desempeño profesional y de la escuela destino, dentro de un marco de flexibilidad y respeto ante la heterogeneidad y diversidad cultural. - Comprensión de las distintas teorías sobre la inteligencia, su relación con el aprendizaje y el pensamiento. - Reconocimiento de las relaciones vinculares como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y en especial en la tríada didáctica, teniendo en cuenta su impacto en el aula. - Descripción de las características culturales y psicológicas que hacen al proceso de socialización de los alumnos, de acuerdo a los distintos grupos de pertenencia escolar y a las matrices de aprendizaje propias de cada grupo de origen. - Análisis de las distintas variables que explican el desarrollo del alumno del ciclo o nivel: biológicas, psicológicas, sociológicas y antropológicas. - Conocimiento de las distintas concepciones de infancia, pubertad, adolescencia y juventud a través del tiempo y su influencia en la sociedad actual. - Conocimiento de las características e importancia del ciclo o nivel, en el desarrollo y socialización del niño o joven en su camino a la adultez. - Identificación de las distintas etapas de desarrollo de la

	conciencia moral y de las variables psicológicas, sociales y culturales que condicionan el mismo.
Espacio de la Práctica Docente I	<p>Construcción y utilización de instrumentos que permitan recabar información sobre el sistema educativo y la institución escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los modos e instrumentos a través de los cuáles circula la información en las escuelas. - Identificación de concepciones educativas que subyacen en las situaciones observadas en la institución, relacionándolas con los referentes teóricos. - Análisis de la incidencia, en las situaciones educativas, de las variables contextuales y de los procesos de comunicación y convivencia. - Reconocimiento de las características de las relaciones vinculares que se establecen entre los componentes del triángulo didáctico y de su incidencia en los aprendizajes. - Identificación de diferentes culturas institucionales y del modo en que condicionan las Prácticas Pedagógicas. - Comprensión de diferentes formas de Organización y Modelos de Gestión de Instituciones Escolares. - Análisis de los roles, funciones y formas de interacción de los distintos actores institucionales entre sí y con la comunidad. - Identificación de las finalidades, componentes y destinatarios del P.E.I.
Teorías Políticas I. Historia del Pensamiento Político I. Geografía Política. Introducción al Derecho. Antropología.	<p>Interpretación crítica de fuentes filosóficas, históricas y políticas de distinto nivel de complejidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y evaluación de argumentaciones políticas en diferentes momentos históricos. - Comparación de modelos y sistemas políticos en diferentes realidades espacio-temporales. - Comprensión de principios y fundamentos de los marcos jurídicos de los distintos sistemas políticos. - Análisis y valoración crítica de diversas concepciones de <i>la persona</i>. - Establecimiento de relaciones entre los conceptos sociales, políticos, jurídicos y filosóficos en el marco de las Ciencias Políticas.

PROFESORADO DE CIENCIAS POLITICAS	
Segundo año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Perspectiva Filosófica Pedagógica II	<p>Identificación de los distintos tipos de conocimiento, sus criterios de justificación y sus posibles vinculaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de los conceptos y procedimientos pertinentes al pensamiento crítico. - Comprensión de las principales posiciones en la fundamentación de las normas éticas y la naturaleza de los valores. - Apropriación de criterios éticos para la toma de decisiones.

	- Comprensión de la naturaleza del objeto estético.
Perspectiva Pedagógica Didáctica II	<p>Análisis de la interacción de los componentes involucrados en la elaboración de Proyectos Curriculares Institucionales y Áulicos: Expectativas de Logro, contenidos, estrategias, recursos, técnicas, evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de Criterios de Selección y Organización de Contenidos para distintas situaciones didácticas. - Fundamentación de criterios para la selección de técnicas, estrategias, materiales didácticos y tecnologías, en relación con los contenidos a enseñar, las características comunes a todos los alumnos del Ciclo y/o Nivel correspondiente y las necesidades especiales de algunos de ellos. - Conocimiento de estrategias para la coordinación y conducción de grupos de aprendizaje y para la orientación individual de los alumnos. - Comprensión de la concepción de evaluación sustentada por la jurisdicción y de las estrategias e instrumentos pertinentes.
Espacio de la Práctica Docente II	<p>Interpretación de las concepciones educativas que subyacen en las prácticas áulicas observadas, desde los marcos teóricos abordados en los distintos Espacios de Formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y aplicación de los componentes involucrados en la elaboración de proyectos curriculares institucionales y áulicos: Expectativas de Logro, contenidos, estrategias, recursos, técnicas, evaluación. - Identificación y utilización del Currículum como Marco prescriptivo y orientador de las Prácticas de Enseñanza y del propio Perfeccionamiento. <p>Selección y Organización de Contenidos para distintas situaciones didácticas, en coherencia con las Expectativas de Logro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de criterios para la selección de técnicas, estrategias y recursos didácticos y tecnológicos, en relación con los contenidos a enseñar y con las características de los alumnos del ciclo y/o nivel correspondiente. - Diseño y aplicación de estrategias de evaluación y autoevaluación de los procesos y resultados de aprendizaje. - Elaboración, implementación y evaluación de proyectos de enseñanza enmarcados en las características del contexto, en el P.E.I., y en el análisis de las configuraciones psicológicas y culturales de los diversos grupos de alumnos. - Conocimiento y aplicación de estrategias para la orientación y coordinación de procesos de aprendizaje individual y grupal.
Psicología y Cultura del Alumno de Educación Polimodal. Teorías sobre el desarrollo.	<p>Comprensión de las características culturales y psicológicas de los alumnos del Ciclo o Nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de los procesos cognitivos de los alumnos, propios de cada Ciclo o Nivel, en el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y de los procesos afectivos y motor. - Análisis de los procesos de la socialización adolescente, del desarrollo del juicio moral y su correspondencia con las actividades propias de la edad.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación teórica de prácticas pedagógicas, tendientes a favorecer el desarrollo integral del alumno, enmarcadas en las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje. - Valoración de las manifestaciones culturales de los alumnos del Ciclo o Nivel y de la influencia de los referentes culturales sociales y los medios de comunicación. - Valoración del juego como actividad propia del niño o joven (respetando las características de las distintas etapas evolutivas), sus posibilidades creativas y problematizadoras. - Comprensión de dificultades sociales y de aprendizaje en niños y jóvenes, con abordaje multicausal. - Conocimiento de las características generales del alumno con discapacidades motoras, sensoriales y mentales a efectos de su detección, acompañamiento, comprensión e integración. - Conocimiento de la función institucional del gabinete psicopedagógico. - Reconocimiento del rol de la comunidad educativa y del docente en el proceso de desarrollo de los alumnos y su conciencia moral.
Teorías Políticas II. Historia del Pensamiento Político II. Economía Política. Sociología. Derecho Constitucional. Ética.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión crítica sobre las normas sociales vigentes, en función de principios de valor objetivos. - Conocimiento de los hechos sociales considerando diferentes momentos históricos y espacios geográficos. - Reconocimiento y valoración crítica de las diferentes tradiciones y experiencias políticas y sociales contemporáneas. - Conocimiento y valoración de la Constitución como elemento organizador y legitimador de los Estados modernos. - Identificación de la Economía como un aspecto de la realidad comprendiendo sus principales problemas y el comportamiento de los distintos agentes económicos. - Conocimiento, valoración, respeto y defensa de la Constitución Nacional y de la Constitución Provincial como marcos legales de las relaciones de la sociedad.

PROFESORADO DE CIENCIAS POLITICAS

Tercer año

Unidad Curricular	Expectativas de logro
Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis del marco axiológico y reflexión crítica de los fundamentos de una práctica pedagógica comprometida y responsable frente a las demandas de la sociedad actual. - Apreciación de la coherencia entre los valores que sustentan el Sistema Educativo y las Prácticas Institucionales. - Elaboración, aplicación y evaluación de Proyectos Curriculares Institucionales y Áulicos que promuevan la calidad y la equidad educativa, a partir del reconocimiento de la diversidad sociocultural y de la individualidad de los alumnos. - Selección, aplicación y evaluación de estrategias para la prevención y atención de dificultades en las relaciones

		<p>vinculares y en los procesos de aprendizaje, en el aula y en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración de los Fundamentos Filosóficos, Sociológicos, Antropológicos, Éticos, Psicológicos y Pedagógico-Didácticos en el análisis del Sistema Educativo, de instituciones escolares y de propuestas áulicas.
Perspectiva Institucional	Político-	<p>Comprensión de la necesidad de la Formación Docente Continua y conocimiento del funcionamiento de la Red de Formación Docente Continua Jurisdiccional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la normativa de aplicación en distintas situaciones, referidas al personal docente, a la Institución y al Sistema Educativo. - Comprensión de las relaciones entre Educación, Estado, Economía y Sociedad y su influencia en la concepción y Organización de la Institución Educativa y de los Proyectos Curriculares. - Conocimiento de la Política Educativa de la Jurisdicción y de su incidencia en el P.E.I. y en los Proyectos Áulicos. - Reconocimiento de los distintos tipos de instituciones que integran el Sistema Educativo y de las formas en que se articulan. - Identificación de las demandas que se le plantean al Sistema Educativo y a la escuela desde la sociedad.
Espacio de la Práctica Docente III		<p>Reflexión sobre las competencias requeridas para el desempeño del rol docente y para el desarrollo profesional permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración en Equipos de Trabajo para la elaboración del P.E.I. y otras acciones correspondientes a las distintas dimensiones de la gestión Institucional. - Identificación de la normativa de aplicación en distintas situaciones, referidas al personal docente, a la Institución y al Sistema Educativo. - Atención a la diversidad socio-cultural y personal de sus alumnos, a través de la elaboración de propuestas didácticas flexibles que promuevan la calidad y la equidad educativa. - Elaboración de propuestas didácticas que tengan en cuenta los aprendizajes que puedan realizar los alumnos en ámbitos extraescolares, promoviendo la interacción escuela-comunidad. - Detección y selección de estrategias para la atención de dificultades de aprendizaje e implementación de propuestas de Compensación. <p>Integración de los conocimientos adquiridos en los diferentes Espacios y Perspectivas, en la elaboración, fundamentación, ejecución y evaluación de Proyectos Pedagógico-Didácticos y en la resolución de situaciones problemáticas de la Institución y del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia de los Proyectos Pedagógico-Didácticos elaborados, con los Lineamientos Curriculares de la Jurisdicción.
Metodología de Investigación en Ciencias		<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de los métodos de investigación propios de las Ciencias Políticas.

Políticas. Cultura Política y Opinión Pública. Historia Política Argentina. Organización del Espacio Socio-Político y Económico de La Argentina. Derecho Privado. Filosofía y Cultura. Epistemología e Historia de las Ciencias Políticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la especificidad de la reflexión epistemológica de las Ciencias Políticas. - Diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria. - Análisis crítico de la incidencia de los medios de comunicación social en la conformación de las identidades culturales.
---	---

PROFESORADO DE CIENCIAS POLITICAS	
Cuarto año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Política Latinoamericana y Argentina Comparadas. Administración Pública. Problemáticas Políticas Contemporáneas. Derechos Humanos. Recursos Naturales y Política Ambiental. Relaciones Internacionales. Ética de los Medios de Comunicación Social.	<p>Reconocimiento y compromiso con los valores universales expresados en las declaraciones internacionales de los Derechos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las necesidades de la comunidad, y desarrollo de estrategias de solución. - Participación en investigaciones, con aplicación de los conceptos y la dinámica de los fenómenos socio-políticos y considerando distintos contextos espacio-territoriales. - Análisis de las formas de discriminación, presentes en medios de comunicación social, lesivas para la dignidad de las personas, con actitud crítica y de respeto por el carácter multidimensional de los actores sociales individuales y grupales. - Explicación de la organización territorial argentina. - Conocimiento de los principales procesos económicos, sociales, políticos y culturales de la Argentina y del Mercosur, en el marco de la globalización. - Valoración crítica de las continuas transformaciones de la cultura política en el marco de la sociedad argentina contemporánea. <p>Conocimiento, valoración y defensa de los derechos humanos y rechazo de toda forma de discriminación, superando estereotipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Re significación del ambiente como derecho y de su cuidado como un deber, y valoración de políticas de protección ambiental y de explotación de los recursos fundamentadas en un desarrollo sustentable.

	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de lenguajes estéticos y comunicacionales encuadrados en diferentes realidades culturales, con una visión amplia y pluralista. - Análisis de la regulación, control y gestión del Estado, sus concesionarios y las entidades autárquicas.
--	--

PROFESORADO DE ECONOMIA Y GESTION	
Primer año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Teoría de las Organizaciones. Sociología. Geografía Económica. Ciencias Políticas Y Derecho Constitucional. Matemática I.	Análisis de la realidad social, política y económica, a partir de los conceptos básicos de las disciplinas implicadas. <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de las formas de relaciones humanas en general y en particular, en las organizaciones. - Conocimiento de las estructuras y el funcionamiento de las organizaciones. - Conocimiento y aplicación de los conceptos y procedimientos matemáticos formulados, en problemáticas de la especialidad. - Valoración de la norma como garantía de las libertades individuales y colectivas.

PROFESORADO DE ECONOMIA Y GESTION	
Segundo año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Sistemas de Información Contable I. Computación Aplicada a la Contabilidad. Administración de Recursos Humanos. Microeconomía. Matemática II.	Conocimiento de los sistemas de información y de los sistemas contable en particular. <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del funcionamiento de las variables microeconómicas y el comportamiento de los agentes económicos. • Elaboración de alternativas para el mejoramiento de la operatoria normal de trabajos administrativos. • Conocimiento y valoración de las normas civiles y su incidencia en la estructura de la sociedad. <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y aplicación de los conceptos y procedimientos matemáticos formulados, en problemáticas de la especialidad. - Conocimiento y uso de softwares específicos en programas contables y de uso general de oficina.

PROFESORADO DE ECONOMIA Y GESTION	
Tercer año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Sistemas de Información Contable II.	Relaciones entre procesos administrativos y gestión de las organizaciones. <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del análisis macroeconómico y de las variables

Sistemas Administrativos.	<p>que lo configuran.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de las herramientas matemáticas y estadísticas formuladas en la expresión e interpretación cuantitativa de las relaciones entre variables involucradas en los procesos o fenómenos estudiados. - Conocimiento de normas jurídicas que rigen la actividad comercial. - Conocimiento de las estrategias para el abordaje de los contenidos específicos del Polimodal de Economía y Gestión de las Organizaciones.
Costos.	
Macroeconomía.	
Derecho comercial.	
Modelos Matemáticos y Estadísticos Aplicados a los Negocios I.	
Economía y Gestión y su Enseñanza I.	

PROFESORADO DE ECONOMIA Y GESTION	
Cuarto año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Diseño y Gestión de Micro emprendimientos. Gestión Financiera. Historia del Pensamiento Económico. Política Económica. Metodología de la Investigación Económica. Finanzas Publicas y Legislación Tributaria. Derecho laboral. Modelos Matemáticos y Estadísticos Aplicados a los Negocios II. Economía y Gestión y su Enseñanza II.	<p>Participación en el desarrollo de micro emprendimientos sistemáticamente planificados, ejecutados y evaluados en todos los aspectos relativos a su gestión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de situaciones operativas a partir de la lógica que caracteriza y guía la gestión administrativa. - Comprensión de aspectos relevantes de la dinámica del sector monetario y financiero. - Análisis de los efectos socioeconómicos de las finanzas públicas y las consecuencias de las decisiones del Estado. - Relaciones entre normas jurídicas y diversos tipos de contratos relativos a la producción, la comercialización y el trabajo. - Conocimiento de los procesos histórico-económicos y su relación con la realidad contemporánea. - Diseño de propuestas didácticas para el abordaje de los contenidos específicos del Polimodal de Economía y Gestión de las Organizaciones.

PROFESORADO DE PSICOLOGIA	
Primer año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro

Psicología general	<p>Conocimiento del desarrollo histórico y de los paradigmas de la psicología desde su origen hasta la actualidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los problemas que aborda la psicología científica. • Comprensión de los enfoques metodológicos y epistemológicos de la psicología. • Utilización de la terminología científica de cada uno de los enfoques y paradigmas. • Interpretación, análisis y crítica de las diferentes escuelas psicológicas. • Reconocimiento de los problemas, métodos, enfoques y aplicaciones de las diferentes corrientes psicológicas. • Valoración de los encuadres de la psicología científica.
Filosofía I	<p>Conocimiento de la forma en que la Filosofía Antigua y Medieval ha abordado y respondido a las cuestiones filosóficas fundamentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las corrientes filosóficas fundamentales en la antigüedad y en la Edad Media. • Utilización de vocabulario filosófico específico. • Conocimiento de los modos de conceptualización del pensamiento antiguo y medieval. • Interpretación, análisis y crítica de las posiciones filosóficas. • Reconocimiento, reconstrucción y análisis de las tesis y argumentaciones filosóficas. • Análisis e interpretación de textos filosóficos de la antigüedad y de la Edad Media. • Valoración de la filosofía antigua y medieval en el desarrollo de las disciplinas filosóficas.
Fisiología humana	<p>Conocimiento de los procesos funcionales del organismo humano a nivel molecular, celular y orgánico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los procesos y transformaciones de la materia y de la energía integrados por fenómenos físicos y químicos que permiten conservar la estabilidad del medio interno y la adaptación a las condiciones del medio externo. • Interpretación de las diferentes funciones fisiológicas humanas en función de un organismo total. • Utilización de la terminología científica con precisión. - Valoración de los aportes de la fisiología como disciplina científica en la comprensión del hombre. • Actitud científica desde el encuadre de la fisiología humana como aspecto dinámico de la anatomía.
Lógica y epistemología de las ciencias humanas	<p>Conocimiento de la Lógica y de la Epistemología como disciplinas científicas y su evolución con el desarrollo científico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la Lógica como metodología general del pensamiento en la búsqueda de la verdad. • Comprensión de los principales problemas de la ciencia en el mundo contemporáneo. • Conocimiento y análisis de los instrumentos lógico metodológicos necesarios para el desarrollo del saber. • Utilización correcta de la terminología de la Lógica y de la

	Epistemología de las ciencias. • Valoración de la argumentación construida correctamente como modo de solución de conflictos.
--	--

PROFESORADO DE PSICOLOGIA	
Segundo año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Psicología general II	<p>Conocimiento de los procesos psicológicos básicos de la personalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las teorías vigentes en función de un encuadre epistemológico y un paradigma de base. • Comprensión de las diferentes corrientes de la psicología contemporánea. • Análisis, comparación, contrastación de las distintas teorías de cada una de las funciones de la personalidad. • Reconocimiento de las funciones psicológicas y sus posibles alteraciones. • Utilización de la terminología psicológica correcta. • Valoración de la actitud científica para analizar diferentes enfoques o encuadres teóricos.
Filosofía II	<p>Conocimiento de las funciones matemáticas utilizadas por la matemática en el campo de la psicología.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las propiedades de las funciones, las operaciones, las ecuaciones y el cálculo probabilístico y combinatorio. • Conocimiento del simbolismo, leyes, teorías y métodos de la matemática actual. • Análisis de las operaciones matemáticas y sus aplicaciones en el campo de la psicología. • Precisión y claridad en empleo del lenguaje matemático. • Valoración de una actitud activa para utilizar el método deductivo sobre una base intuitiva y de resolución de problemas por diferentes caminos críticos.
Psicología del desarrollo I	<p>Conocimiento de las características psicoevolutivas desde el nacimiento hasta el comienzo de la pubertad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comparación de los aportes de las diferentes escuelas psicológicas al conocimiento del hombre desde el nacimiento hasta el comienzo de la pubertad. • Comprensión del desarrollo de la subjetividad del hombre desde el nacimiento hasta el comienzo de la pubertad. • Interpretación y contrastación de las diferentes escuelas psicológicas en la comprensión de la complejidad del desarrollo del hombre. <p>Utilización de la terminología psicológica de modo correcto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los diferentes autores a la comprensión de la psicología evolutiva.
Psicoestadística	<p>Conocimiento de la naturaleza y leyes de la estadística aplicada a la psicología en la investigación científica y en la</p>

	<p>teoría de los tests.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de la teoría y la práctica de la estadística cualitativa y cuantitativa que se aplican en la psicología científica. <p>Comprensión de las diferentes medidas a utilizar de acuerdo con el nivel de medición de la variable y del encuadre epistemológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización del vocabulario y de los términos específicos de modo preciso y correcto. • Interpretación correcta de las diferentes mediciones en función de los marcos de referencia de la psicología. • Análisis, comparación y aplicación de las medidas en función del modelo teórico que se aborde en psicología. • Valoración de los aportes de los métodos cuantitativos y cualitativos en el desarrollo de la investigación científica.
Antropología cultural y social	<p>Conocimiento de la fundamentación del saber filosófico sobre el hombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión crítica de las principales cuestiones acerca del hombre y las respuestas de las diferentes corrientes filosóficas. • Análisis e interpretación de los textos filosóficos más relevantes del pensamiento antropológico. • Identificación y reflexión crítica sobre los supuestos antropológicos filosóficos de las disciplinas científicas y de las teorías y prácticas educativas y psicológicas.
Teoría psicoanalítica I	<p>Adquisición del lenguaje psicoanalítico básico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los conceptos psicoanalíticos. • Distinción de otros aportes no freudianos. • Valoración de los aportes del psicoanálisis a la psicología y la psiquiatría.

PROFESORADO DE PSICOLOGIA	
Tercer año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Psicología contemporánea	<p>Conocimiento de los principales sistemas y de las teorías de la psicología contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las metodologías y aplicaciones de las corrientes psicológicas contemporáneas. • Comprensión de la psicología contemporánea en el contexto del desarrollo científico presente. • Análisis, comparación y crítica de las diferentes escuelas psicológicas contemporáneas. • Utilización de la terminología específica de cada una de las corrientes psicológicas contemporáneas. • Investigación de la bibliografía psicológica contemporánea extrapolando los enfoques. • Valorar los aportes de las corrientes psicológicas contemporáneas a la comprensión del hombre.
Psicología social	<p>Conocimiento del ámbito, objeto, métodos, técnicas y problemas de la Psicología Social.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los diferentes encuadres desde la perspectiva de la Psicología Social. <p>Comprensión de la importancia del encuadre de la Psicología Social en la Psicología y en otras disciplinas científicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación los fenómenos psicosociales del acontecer individual, social y cultural dentro del contexto sociocultural contemporáneo. • Análisis, comparación y crítica de las diferentes corrientes o escuelas de la Psicología Social. • Utilización de la terminología científica propia de la Psicología Social. • Valoración de la importancia del encuadre y la perspectiva de la Psicología Social.
<p>Teoría y técnicas de la exploración I</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las características, los fundamentos y las teorías que sustentan el diagnóstico clínico y experimental. • Conocimiento de instrumentos psicológicos que se utilizan en la evaluación de la inteligencia y de las aptitudes. • Comprensión de la tarea de exploración y diagnóstico de la personalidad como una manera de conocimiento de la personalidad del hombre. • Evaluación de cada uno de los instrumentos o tests psicométricos que se utilizan en el psicodiagnóstico para utilizarlos correctamente. • Valoración de la tarea de psicodiagnóstico con un enfoque de respeto por la personalidad y dentro de los encuadres ético profesionales.
<p>Psicología del desarrollo II</p>	<p>Conocimiento de la adolescencia como una de las etapas evolutivas de la persona.</p> <p>Conocimiento de las diferentes teorías que explican desde diferentes paradigmas el desarrollo de la pubescencia y de la adolescencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis, comparación y crítica de las diferentes posiciones teóricas que estudian las etapas de la pubescencia y de la adolescencia en el desarrollo humano. • Conocimiento de las características del desarrollo, crecimiento y maduración de los aspectos bio-psico-socio-espirituales de púberes y adolescentes normales. • Análisis de las posibles perturbaciones de la conducta de los púberes y adolescentes. • Valorar los aportes de la Psicología Evolutiva a la comprensión del púber y del adolescente. • Conocimiento de la adultez y la senescencia como etapas evolutivas de la persona. • Conocimiento de las diferentes teorías que explican desde diferentes paradigmas el desarrollo de la adultez y de la senescencia. • Análisis, comparación y crítica de las diferentes posiciones teóricas que estudian las etapas de la adultez y de la senescencia en el desarrollo humano. • Conocimiento de las características del desarrollo, crecimiento y maduración de los aspectos bio-psico-socio-

	<p>espirituales de adultos y gerontes normales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las posibles perturbaciones de la conducta de los adultos y de los gerontes. • Valoración de los aportes de la Psicología Evolutiva a la comprensión del adulto y del geronte.
Teoría psicoanalítica II	<p>Comparación de las diferentes estructuras inconscientes con el lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración y crítica de los diferentes aportes al psicoanálisis.
Psicología genética	<p>Reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre la psicología genética, la epistemología y la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la génesis del conocimiento desde el punto de vista de la psicología. • Distinción de las escuelas que tratan sobre la génesis de la inteligencia, sus aportes y deficiencias. • Conocimiento de la génesis del lenguaje y su relación con la inteligencia.
Psicofisiología del sistema nervioso	<p>Conocimiento de la estructura y fisiología del sistema nervioso del hombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la respuesta subjetiva del hombre en el contexto de la realidad sociocultural. • Análisis y comprensión de las diferentes funciones neurofisiológicas. • Interpretación de cada uno de los componentes del sistema nervioso del hombre desde la subjetividad personal. - Interpretación de los diferentes procesos psicofisiológicos del sistema nervioso central y periférico. • Comprender la estructura del sistema nervioso y relacionarla con sus funciones. • Comprender la base biopsicosocial de la respuesta de la persona y su vivencia espiritual. • Valorar las respuestas divergentes de los organismos humanos en función de la subjetividad.

PROFESORADO DE PSICOLOGIA	
Cuarto año	
Unidad Curricular	Expectativas de logro
Teoría y técnicas de la exploración II	<p>Conocimiento y respeto del ser humano como persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis, comparación y evaluación crítica de los diferentes instrumentos de evaluación de la personalidad. • Utilización de vocabulario y de diagnósticos ajustados a los códigos universales. • Integración de las evaluaciones psicodiagnósticas. • Valoración de la importancia del sentido ético y tomar conciencia de sus limitaciones, en la instrumentación e interpretación de técnicas, apuntando fundamentalmente a un conocimiento y respeto del ser humano como persona. • Valoración de la importancia de la comprensión de los fundamentos de los instrumentos a utilizar.

Psicopedagogía	<p>Conocimiento de los problemas en el área educacional y su abordaje desde la Psicopedagogía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis, comparación y análisis crítico de las diferentes posiciones en Psicopedagogía. <p>Aplicación del concepto de persona a los campos de análisis y de acción de la Psicopedagogía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extrapolación del concepto de teorías del aprendizaje al campo de la Psicopedagogía. • Aplicación de técnicas de investigación, diagnóstico, intervención preventiva, pedagógica, correctiva a sistemas educativos, instituciones, grupos e individuos. • Valoración de la psicopedagogía como disciplina enmendativa y preventiva.
Psicología del aprendizaje y psicología cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las diferentes teorías del aprendizaje y su incidencia en las prácticas educacionales. • Análisis de las relaciones entre los dominios y las prácticas de la psicología y la educación a fin de comprender los aspectos epistemológicos del proceso de aprendizaje. <p>Toma de conciencia acerca de los criterios epistemológicos que subyacen a las diferentes concepciones abordadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los procesos básicos mentales de pensamiento, lenguaje y aprendizaje. • Toma de conciencia acerca del status epistemológico de los procesos cognitivos básicos dentro de la Psicología y de las Ciencias Cognitivas.
Psicología clínica	<p>Conocimiento de la atención clínica en los ámbitos en que esta se desarrolla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del rol del psicólogo en el tratamiento de los aspectos psicológicos de las patologías. • Conocimiento de los diagnósticos diferenciales que permitan instrumentar estrategias psicoterapéuticas adecuadas. • Conocimiento de la formulación y repercusión de las historias clínicas. • Análisis de los signos y síntomas psicopatológicos. • Valoración de los aportes de la Psicología Clínica a la comprensión del hombre.
Psicopatología	<p>Conocimiento de las distintas manifestaciones y modos de ser de la actividad anímica, que desbordan los límites de la psicología normal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los diferentes métodos de investigación de los procesos psicopatológicos. • Conocimiento de los diferentes cuadros psicopatológicos en la niñez, la juventud, la adultez y la senescencia. • Identificación de cada uno de los síntomas y etiología de cada proceso psicopatológico. • Empleo de la terminología específica de modo correcto. • Valoración de los aportes de la psicopatología a la comprensión del hombre.
Psicología institucional	<p>Conocimiento de los problemas, métodos y soluciones que aborda la Psicología Institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas con que

	<p>se abordan los problemas en psicología institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis, comparación y crítica de los diferentes encuadres de la Psicología Institucional. • Utilización correcta de la terminología específica. <p>Comprensión de las herramientas que se utilizan de acuerdo con el enfoque en psicología laboral o institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los aportes de la Psicología Institucional.
Psicología experimental	<p>Conocimiento de los límites y alcances de la Psicología Experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las metodologías y técnicas de la investigación psicológica. • Análisis, comparación y crítica de los diferentes paradigmas en investigación en psicología. • Utilización de la terminología de manera correcta y precisa. • Valoración de los límites y alcances de la Psicología Experimental. • Valoración de los aportes de las investigaciones en psicología para la comprensión de la persona.
Psicología e historia de las religiones	<p>Comprensión del hombre en todas sus dimensiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la experiencia histórica de la religiosidad del hombre. • Conocimiento del cristianismo como la plenitud del hecho religioso. • Identificación del hecho religioso como realidad compleja y esencial del hombre. • Reflexión sobre el fenómeno religioso y su implicancia en el hombre. • Valoración de la dimensión religiosa de la persona.
Psicología laboral	<p>Conocimiento de los problemas, métodos y soluciones que aborda la Psicología Laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas con que se abordan los problemas en psicología laboral. • Análisis, comparación y crítica de los diferentes encuadres de la Psicología Laboral. • Utilización correcta de la terminología específica. • Comprensión de las herramientas que se utilizan de acuerdo con el enfoque en psicología laboral. • Valoración de los aportes de la Psicología laboral.
Integración del alumno. Gabinete escolar	<p>Conocimiento de las metodologías de integración del alumno con capacidades especiales en la escuela común.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las estrategias que se instrumentan en cada uno de los tipos de necesidades. • Comprensión de los enfoques educacionales y su inserción del alumno. • Valoración del sujeto que aprende en función de las capacidades especiales. • Conocimiento de los fines, objetivos, tareas e integrantes de los gabinetes escolares. <p>Comprensión de las diferentes tareas que asumen los miembros del equipo de orientación escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis, comparación y crítica de los modelos y de los

	<p>componentes del equipo en función de los objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la tarea del equipo de orientación escolar como prevención de los problemas de aprendizaje y de conducta.
Orientación profesional vocacional problemas de aprendizaje	<p>Conocimiento de los problemas, de los métodos, de las técnicas y de los procedimientos que se utilizan en la orientación profesional y vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las diferentes maneras de intervención de acuerdo con el consultante. • Análisis y comparación de las metodologías que se utilizan en la orientación profesional. • Utilización correcta de los instrumentos y técnicas de intervención. • Valoración de la orientación profesional y vocacional como ayuda a la persona que necesita asistencia u orientación. • Conocimiento de las técnicas para el diagnóstico y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje en las diferentes etapas evolutivas. • Conocimiento de los problemas de aprendizaje que pueden aparecer en los alumnos de los diferentes niveles educacionales. • Análisis, comparación y crítica de los diferentes enfoques y sus aplicaciones. • Valoración del diagnóstico y del tratamiento de los problemas de aprendizaje como una manera de considerar al hombre con posibilidades de plena realización educacional.

En la observación de cada uno de los Diseños Curriculares he podido comprobar lo siguiente:

No se explicitan criterios ni instrumentos de evaluación. No obstante en el marco orientador para cada Unidad Curricular de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Especial, así como las expectativas de logro para los profesorados secundarios se define qué es importante que los estudiantes aprendan lo que, entiendo, debe constituirse en objeto de evaluación.

La mencionada ausencia podría entenderse como una desatención a la cuestión compleja de la evaluación. Creo que lo que los diseños valoran es la autonomía y creatividad de los docentes al momento de construir, con la participación de los estudiantes, los criterios e instrumentos.

Una de las características que destaca el Marco General de Política Curricular es que los Diseños Curriculares son prescriptivos. ¿Cuál es el alcance de esa prescripción? “El carácter prescriptivo marca una diferencia con el discurso de autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990, que tuvo su

origen en la desresponsabilización del Estado como garante de lo común. Esta política produjo como consecuencia una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales. De esta forma, se desvirtuaron las potencialidades que podrían haber desarrollado las instituciones educativas en cuanto a su capacidad de participación, de decisión, de mirar reflexivamente sus propias realidades y contextos y de distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes”. El mismo documento profundiza el concepto al expresar: “Si bien todos los diseños curriculares tienen un carácter prescriptivo, el alcance de la prescripción es variable, puesto que depende del nivel de detalle y de los componentes curriculares que se incluyen. Utilizar este adjetivo para describir estos diseños en particular puede resultar tautológico, sin embargo, la decisión responde a la intención de diferenciarlos de los documentos abiertos y flexibles implementados a partir de la Ley Federal de Educación”.¹⁴

Estas especificaciones de los párrafos anteriores nos permiten deducir que, no obstante la prescripción, tanto las instituciones en sus PIE (Plan Institucional de Evaluación) como los profesores en sus proyectos áulicos pueden sostener cierto grado de autonomía y creatividad a la hora de planificar su evaluación. Así se desprende de la Disposición 30/05 para la educación superior: “A partir de las nuevas concepciones que acerca de la evaluación, vienen circulando en los ámbitos académicos y que fueron retomados por la Jurisdicción, este apartado no debe subsumirse únicamente en la calificación de los/as alumnos/as, sino que también, tal como prescribe la Resolución 1434/04¹⁵, la propuesta de Evaluación deberá respetar los principios que sobre ésta los actores institucionales hayan acordado en el Plan Institucional de Evaluación. Por tal motivo, en referencia a la evaluación, se solicita explicitar:

- Concepción de evaluación que se sustenta.
- Instrumentos de evaluación.
- Criterios de evaluación.
- Propuestas de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.

¹⁴ Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

¹⁵ Esta Resolución establece las pautas a tener en cuenta para la elaboración del PIE en los Institutos de Educación Superior, que luego será complementada con la ya mencionada Resolución 4043/09.

- Estrategias de devolución de resultados y sugerencias para la superación de dificultades”.

La Resolución Nro. 1434/04 establece que en la elaboración del PIE deberán tenerse en cuenta las siguientes pautas;

“Información del concepto de evaluación que se sustenta.

Criterios de evaluación. Socialización de los mismos entre el alumnado.

Estrategias, dispositivos e instrumentos.

Formas y momentos de realización de contratos didácticos; impacto de la evaluación.

Propuestas de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.

Estrategias de devolución de resultados sugerencias para la superación de dificultades.

Mecanismos para la difusión de la información.

Modo de inscripción para rendir examen final.

Trayecto: cursada, evaluaciones parciales, examen final / promoción sin examen, momentos y modos de recuperación de las instancias evaluativas parciales, asistencia, condicionalidad, equivalencias”.

Tal como hemos referido, en el instituto objeto de nuestra investigación se definió el PEI en el año 2014 el cual prescribe, orienta o regula la evaluación.

Hoy observo una gran desolación entre quienes veían con buenos ojos la incipiente y gradual restitución de lo público y ahora resisten como pueden este embate neoliberal, Pero los Diseños Curriculares aun no fueron modificados, de modo que si bien cambió el contexto macro político, los marcos teóricos para la formación docente se mantienen, con lo cual el trabajo institucional cuenta con el sostén de un posicionamiento normativo compatible con la comunicación/educación dialógica.

Si bien la primera parte de este capítulo aborda cuestiones curriculares y la segunda cuestiones de política educativa, no pueden escindirse unas de otras. Constituyen un “todo orgánico” que, paradójicamente, muestra dos visiones opuestas.

Las consultas que formulé mediante entrevistas informales a profesores y profesoras que se desempeñan en la formación docente, desnudan un sentimiento de desesperanza

generalizado. Entonces, no puedo menos que concluir este apartado parafraseando a Paulo Freire (2008: 63-64) quien propone “encontrar razones de esperanza en la desesperanza. Reconstruir la esperanza”. Esto no puede lograrse sin el reconocimiento de los tiempos históricos. Vuelve a hablar de una “lucha difícil” y frente a lo que hoy podría verse como la necesidad de algunos sectores de “tomar al toro por las astas”, el maestro propone, si es necesario “aprender incluso a hibernar” porque el mundo no terminará en tres años de espera. “Yo no tengo dudas de que gran parte de la desesperanza actual frente al cinismo de esta ideología fatalista neoliberal se va a convertir en fuerza de esperanza a causa de ese mismo cinismo, de ese fatalismo ideológico que no va a durar mucho tiempo”. Pide la humildad de reconocer que el mundo no comienza ni termina con nosotros. “Lo mínimo que pueda hacer siempre resultará útil”.

En el próximo capítulo recorreré algunas actas que muestran evidencias empíricas de las tensiones comunicacionales que ciertas estrategias de evaluación generan.

Bibliografía

Diseño Curricular. (2007) *Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. Dirección General de Cultura y Educación PBA

Freire, P. (2008) *El grito manso*. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veintiuno.

Hernández, M. *Vientos del pueblo me llevan*.

Huergo, J. (2007) “Nuevos horizontes en la formación de los maestros”. En *Portal educativo*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Año 2. Nro. 4.

Huergo, J. (2013) *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Universidad nacional de La Plata. Edulp.

Huego, J. (2012/2013) *Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación*. Conferencia inicial del COMEDU. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP. Publicado en la revista Trampas Nro. 75.

McLaren, P. (1993) *Contranarrativa, amnesia e identidad de mestizaje: hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Paraná. UNER.

Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Ver:
<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/>

Radios IES. La Red de radios de la Educación Superior. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. Ver en: <http://radiosies.infod.edu.ar/>

Taborda, S. (1951) *Investigaciones pedagógicas*. 2do. Vol. Córdoba. Ateneo Filosófico de Córdoba.

Tadeu Da Silva, T. (1998) “Cultura y curriculum como práctica de significación”. en *Revista Estudios del Curriculum*. Vol. 1. Nro. 1.

Capítulo 4: En el campo las espinas

Problematización de la práctica evaluativa

“La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades. Lo que se enseña bien podría partir desde cualquier lugar, desde cualquier enseñante, a partir de cualquier ‘mostrante’. Si hay un dibujo del enseñar, bien podría ser éste: alguien, algo, indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Algo es, por ejemplo, un libro, un texto, un fragmento, una palabra, un juego, una conversación, un asunto, una música, un silencio, un movimiento, la escritura, el tiempo, la acción, la memoria. La indicación es un gesto, quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo. Alguien ve, ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escribe, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña. Y esa presencia puede volverse difusa, ir desapareciendo poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprenda sea la relación entre el alguien que apunta y la cosa apuntada”. (González González, 2011: 11).

Una importante fuente de información la constituyen el libro de Actas del Consejo Académico Institucional y el de reuniones con estudiantes y docentes. En ambos abundan las denuncias de estudiantes y descargos de profesores acerca de actitudes que transgreden la normativa vigente, sobre todo en materia de evaluación y se desnuda el posicionamiento comunicacional que sustentan dichos profesores.

“Les dije que si tenían alguna duda me consultaran. Todas se quedaron calladas. Ninguna levantó la mano ni preguntó nada. Después, a una semana del parcial comenzaron los planteos. Yo creo que especularon para que lo suspendiera, porque nunca tuve problemas en explicarles otra vez lo que necesitaran. Puse un día extra para consultas y no consultaron nada pues dicen que no entienden nada y que no les gusta mi manera de dar clases. Así me enseñaron en la Universidad y aprendí. Si yo pude entender, ellas también pueden”.¹⁶

¹⁶ Las expresiones pertenecen a un docente que dicta la materia Neurociencias y es Odontólogo sin formación docente. Tanto los dichos del profesor como de las estudiantes están registradas en el libro de actas habilitado a tal fin.

Por su parte las estudiantes declaran que no comprenden nada, por eso no pueden preguntar y “cuando decimos que no entendemos nada, se enoja nos agrede”. El único recurso utilizado por el profesor, según refieren es el cañón proyectando un power point en el que transcribe textualmente lo que dicen las fotocopias. “Él se limita a leerlo y, cuando el cañón no está disponible, la clase se suspende”.

Ante la crisis originada por esta situación y luego de haber tomado un examen parcial con varios aplazos y otros ausentes, el docente respondió a los reclamos de Dirección anulando la evaluación en la que incluyó a quienes habían aprobado, lo que derivó en otro encendido reclamo.

En una posterior entrevista del Equipo Directivo con el profesor, expresó que “así me explicaron los temas en la Facultad y los aprendí. Ahora si ustedes quieren que les regale la nota y las apruebe a todas, no tengo problemas, las apruebo”.

La Presidenta del centro de Estudiantes también llevó su inquietud a los directivos: “el abordaje de la clase no es productivo; son repetitivas y el material no resulta adecuado, conllevando a una pérdida de interés por las clases. Pudimos comprobar la falta de compromiso con la materia pues no manifiesta actualización académica, evaluaciones ni plan de estudios desde hace ya varios años, lo que pudimos comprobar dialogando con ex alumnas. Nos mostraron las evaluaciones escritas tomadas en años anteriores y siempre son las mismas”. Agregó la dirigente estudiantil (alumna del último año del Profesorado de Psicología) “sus formas de comunicación no resultan adecuadas pues es agresivo e irrespetuoso, Viola muchos de los derechos estudiantiles como los tiempos de las clases, el derecho a una clase de consultas previa a cualquier evaluación, quince días de diferencia entre una evaluación y su recuperatorio y que cualquier tema sea explicado hasta que hasta que la totalidad de estudiantes pueda comprenderlo. Cuando reclaman toma represalias, al punto de anular evaluaciones”.

¿Cuáles fueron las sugerencias de los directivos? Básicamente que elaborara con las estudiantes un contrato pedagógico participativo, que las escuchara, que tratara de entender que él en la facultad estudió Odontología y ellas estaban formándose como profesoras, que las exigencias no eran las mismas y mucho menos los objetivos. Que variara las estrategias de enseñanza que (según él mismo reconoció) pueden resultar monótonas pues él no tiene conocimientos de didáctica y no le interesa tenerlos.

“¿Cómo atravesar el muro convencional de un aula que es la misma para enseñar conocimientos tan diferentes como química, literatura o geografía? ¿Cómo imaginar otros modos de enseñar que involucren a los estudiantes en la tarea y que no los conviertan en consumidores de saberes y en maratonistas de promoción? ¿Cómo decidir qué enseñar y resolver la tensión profundidad-extensión para que el curriculum no conduzca a un zapping de temas inconexos? ¿Cómo aprovechar los recursos y estímulos del mundo que nos rodea, pensándolos como oportunidades para enseñar y no como elementos con los que la escuela debe competir?”. (Anijovich; Mora, 2009: 9) En el prólogo del libro “Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”, Anijovich y Mora se plantean las citadas preguntas que a lo largo de la obra responden con una profunda mirada comunicacional, donde la autoridad del docente se construye sobre la base del diálogo.

Para Freire y Faundez (1983: 41) “para que nuestro contexto se enriquezca todavía más en nuestra mente, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones necesita de un contexto otro. En el fondo, tú lo sabes y todos los sabemos, para descubrirnos necesitamos mirarnos en el otro, necesitamos comprenderlo para comprendernos, necesitamos entrar en él”.

El profesor del mencionado caso no lo comprendió y presentó su renuncia.

Tal lo expresado en el Capítulo 2 las instituciones del Nivel Superior deben garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso, a la vez que focalizarse en las trayectorias estudiantiles, lo cual implica un constante acompañamiento a los estudiantes. Y es precisamente durante el primer año en que deben reforzarse esas acciones de contención y reconocimiento del otro a raíz del alto grado de vulnerabilidad con que acceden al nivel algunos alumnos. Sin embargo, un testimonio de una estudiante del primer año del Profesorado de Educación Inicial que cursaba el espacio de la Práctica docente da cuenta de: “me echó de la clase porque dice que soy un fantasma. La profesora decidió que no podemos tener más de dos faltas en el año (el porcentaje de asistencia exigido es del 80%) y me orientó para que me cambie de comisión y curse con otra profesora”.

En la misma acta otra estudiante de dicho curso dijo que “la profesora me trató discapacitada. Me dijo que tenía una discapacidad atencional”.

Algunas amenazas son veladas “eviten dirigirse a Dirección para presentar quejas”. Y comenta el caso de una alumna que el año pasado lo hizo y “así le fue”.

Los relatos continúan “no acepta certificados de las estudiantes aduciendo que son problemas de ellas y no suyos. Tampoco toma asistencia pues dice que “son tareas administrativas y por lo tanto no le corresponde”. Lleva la asistencia en un cuaderno personal, lo cual elimina el carácter de público del instrumento. “No lee los trabajos, los pierde pero, cuando no los presentamos nos pone ausente”.

Una estudiante relata la angustia que sintió al ver rechazado un trabajo práctico por “impresentable” ya que fue elaborado a mano sin utilizar un procesador de texto. La profesora no tuvo en cuenta la escasez material de la alumna.

Un relato que impactó mucho a las autoridades expresa “no abran las piernas, no se embaracen porque no van a aprobar”. Más adelante la profesora efectúa un descargo diciendo que se trató de una ironía y que no había que tomarlo de manera literal.

Según el testimonio de las estudiantes las agresiones verbales e intimidaciones son constantes, sumadas a lo que consideran burlas por algunos casos de evidentes limitaciones socioeconómicas que se ponen de manifiesto en la carencia para obtener los materiales y en las vestimentas: “se habrán muerto de frío, por eso faltaron”.

Para Francisco Gutiérrez (2008: 31-32) “la situación socioeconómica del estudiante condiciona no solo su entrada en la escuela sino que constituye una seria restricción durante toda su trayectoria escolar. Aun cuando es cierto que no todas las deserciones y fracasos escolares deben ser atribuidos al origen social del individuo, también es cierto que el éxito escolar no depende exclusivamente de su voluntad, de su inteligencia y de sus aptitudes”.

Un relato en el Libro del Consejo Académico se destaca sobre los demás pues las estudiantes adjuntaron una captura de pantalla con un email enviado por la profesora “Azul, trata de solucionarlo sola. Durante el año vas a tener que trabajar con muchas películas y programas informáticos. El no puedo no se acepta en mi clase. El que no puede, no sabe, por lo tanto no debería aspirar a ser docente y las estudiantes de un instituto superior deben aprender a enfrentar dificultades resolverlas. Por lo tanto vuelvo a explicar cómo debes hacerlo: cuando colocas play se abre una ventana que dice enter tm, Factory. La cierras, luego aparece cartel abandonar página, aceptas y esperas que se cargue la película. Eso es todo ¿te parece que equivale a un no puedo?”.

La profesora nunca indagó acerca de las posibilidades de conectividad de las estudiantes según ellas mismas refieren en sus denuncias.

Gutiérrez (2008: 33) “Los sistemas escolares en todos los niveles –primario, secundario y universitario- son de hecho y por circunstancias aparentemente ajenas a la propia estructura, injustos. Los estudiantes hijos de campesinos, de artesanos obreros están económicamente condicionados de tal manera que de poco les sirve el precepto legal que asegura que todo habitante de la república tiene derecho a recibir una educación amplia, y de poco le aprovecha que el estado le garantice la igualdad de oportunidades. Confundir igualdad de oportunidades con igualdad de posibilidades es una manifestación ideológica más. Es inútil que la ley prescriba toda acción discriminatoria sabiendo que esa discriminación es efectiva y muy real desde que el niño está en el vientre materno”.

En el registro del Consejo Académico un acta confeccionada tras la entrevista con la profesora responsable de los incidentes relatados anteriormente, muestra claras connotaciones de tipo comunicacional de parte de algunos integrantes de dicho organismo. La profesora dice que sus expresiones “son en broma pero las estudiantes no lo toman de esa manera”. Una consejera expresa que “los docentes tienen diferencias generacionales respecto a dichos que los jóvenes no toman de la misma manera”. El Jefe de Área asegura que por dichas cuestiones “algunas alumnas desean abandonar la carrera” y otra consejera aconseja a la docente que “trate de retomar el diálogo y los vínculos con las alumnas”.

Días después la profesora enviará un email a integrantes del Consejo Académico Institucional afirmando que para el descargo al que fue citada “la sometieron al un tribunal de la Inquisición”.

Según Francisco Gutiérrez (1983: 107) “En la escuela actual, lo mismo que en la sociedad, predominan relaciones verticales y autocráticas. Las autoridades –padres, maestros, sacerdotes, pastores, gobernantes- deciden qué es lo que se debe hacer y cómo se debe hacer y, con frecuencia, hasta lo que se debe decir y pensar. En este tipo de relaciones verticales, el profesor sabelotodo, en contraposición con los alumnos que no saben deben obedecer, simplifica el sistema hasta hacerlo mucho más gobernable por su linealidad y sencillez. Pero salta a la vista que es mucho menos enriquecedor, menos abierto a la creatividad, y con menos posibilidades de crítica constructiva y retroalimentación.

Pedagógicamente es menos respetuoso de la personalidad y menos favorable a la autorrealización de los alumnos”.

Por momentos el recorrido por las abundantes actas que describen con lujo de detalles las diferentes situaciones me resultó conmovedor. Me consta que durante las reuniones de los TAIN¹⁷, reuniones de profesores y jornadas del PNFS¹⁸ se construyen, reiteradamente, consensos acerca de la necesidad de actualizar y dinamizar estrategias didácticas así como enriquecer, flexibilizar y democratizar los criterios e instrumentos de evaluación.

¿Cómo se explica que pese al sostenido trabajo en ese sentido, continúen viviéndose esas situaciones?

“Paulo Freire comprobó que la tarea con grupos semialfabetizados, muchas veces la tarea de concienciación presenta dificultades más serias que las que se encuentran entre grupos de analfabetos, a causa de las especiales deformaciones en las estructuras de pensamiento que genera la semialfabetización”. (Barreiro, 1997: 11).

Los testimonios se reproducen, Las diferencias son sutiles.

“A mí me da igual que vengan o no a mis clases pues no se interesan por nada”, dice otra profesora. Ante los integrantes del Consejo Académico expresa no saber qué hacer para que se motiven. Sin embargo destaca el interés de uno de los integrantes del curso a lo que una consejera responde “no considero correcto comparar a los estudiantes, pues cada uno aprueba de acuerdo con sus características” y le solicita pre disposición para retomar el diálogo con las estudiantes que presentaron una nota al consejo solicitando su intervención. Una de ellas ha decidido abandonar la carrera en el último año merced a los conflictos permanentes con la profesora.

Le aconsejan a la docente que reflexione y flexibilice su posicionamiento. No obstante su actitud frente al curso no cambia.

La alumna de ja de cursar definitivamente pese a los esfuerzos de sus compañeras y directivos para que retome y finalice sus estudios.

¹⁷ Taller Integrador Interdisciplinario que se desarrolla en todos los años de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Especial que permite la puesta en común, la comunicación entre docentes y alumnos, la articulación de contenidos, la discusión de estrategias didácticas y de evaluación, etc.

¹⁸ Programa nacional de Formación Situada. Hasta el 2015 Programa Nacional de Formación permanente que permite un abordaje integral de la autoevaluación institucional, con el tratamiento de problemáticas emergentes en la vida cotidiana de las instituciones.

“Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima.

El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreta que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica, en tanto objeto de su análisis, debe aproximarle a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica que se analiza y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del por qué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio, para cambiar, y de cuyo proceso se vuelve también necesariamente sujeto.” (Freire, 2008: 40).

El próximo paso es la escucha atenta, a veces conmovedora a los estudiantes, voces convertidas en letras en mí, por momentos febril, cuaderno de bitácora.

Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Bs. As. Aique Editora.

Barreiro, J. (1997) “Educación y concienciación”. En Freire, P. *La educación como praxis de la libertad*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (1983) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Bs. As. Paidós Editores.

Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.

González González, M. A. (2011) *Plumilla Educativa*. Programa de educación. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Manizales. Colombia. Nro. 8.

Gutiérrez F. (1982) *Educación como praxis política*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Neruda, P. Lucha.

Capítulo 5: Ahora te oigo

La problematización de la práctica evaluativa en los institutos superiores de formación docente presentada en el capítulo anterior daría lugar a diversas líneas complementarias de análisis pero tal como hemos planteado en los objetivos de presente trabajo, pondré énfasis en la articulación entre la prescripción curricular, la institucionalidad y las prácticas evaluativas, recuperadas a partir de la experiencia pedagógica de la que dan cuenta los estudiantes.

Escuchar a los estudiantes permite acceder no solo a sus impresiones sino también a las representaciones, a los supuestos básicos subyacentes que caracterizan sus prácticas y las demandas que, en consecuencia formulan a los profesores y a las autoridades institucionales.

Debo explicitar que la expresión “escuchar a los estudiantes” resulta una obviedad, sin embargo, se naturaliza como un acto extraordinario. En contextos genuinamente democráticos y de reconocimiento a la alteridad, no sería necesaria. Como tampoco deberían serlo expresiones como “respetar al otro”, “dialogar con los otros”.... Pero, como la realidad lo impone, es pertinente cada vez más la presencia y el refuerzo discursivo. Finalmente creo en la palabra y su potencia, es decir interlocutores válidos y validados, otorgando reconocimiento de la palabra de los estudiantes de los Institutos de Formación Docente

El anudamiento moderno de la escolarización y el estatuto de la infancia se trasladó a la formación docente, obturando la autonomía del sujeto y su reconocimiento social y cultural. Infantilizar a los estudiantes de la formación docente se relaciona con una mirada de incompletud del otro, tal como la aborda Carlos Skliar (2007). Puede entenderse una relación biunívoca entre la mirada infantilizada y las prácticas evaluativas.

En este sentido destacamos como un aporte clave de los diseños curriculares el poner eje en la cultura de los jóvenes /adultos sujetos de la formación. En efecto, al Instituto 2 no solo concurren quienes recién han egresado de la escuela secundaria. También retoman sus estudios, o los inician, personas que ya han constituido su familia, tiene hijos y trabajan, característica que, en general les origina un esfuerzo extra y muchas veces restarle horas al descanso para poder estudiar. Con mínimas variaciones, observando

la matrícula inicial de las dos últimas cohortes (2015/2016) pude verificar que la relación es del 60 % al 40 % con preponderancia de los egresados de la escuela secundaria.

Así explica esta realidad Ana García: “Argentina ha logrado ingresar en la etapa de la masificación de la ES. Lo ha hecho facilitando, a través de sus mecanismos no selectivos de admisión y su amplia oferta institucional, que los egresados de nivel medio pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos se transformen en estudiantes de ES. No obstante, desde el punto de vista de la equidad en la participación, existe una brecha significativa entre los jóvenes que pertenecen a hogares de bajo y alto nivel de ingreso. Como aspecto positivo cabe destacar que esta brecha es menor en Argentina que en otros países latinoamericanos y que se alcanzó la equiparación de los géneros”. La diferencia sustancial entre unos y otros es que los más adultos sostienen mayor cantidad de recursos para defenderse, reclamar ante las autoridades y sostener acaloradas discusiones con los profesores en cuyas actitudes observan un intento de subestimación o vulneración de sus derechos como estudiantes.

Es oportuna la concepción de Michel de Certeau acerca de la “dignidad de honor”, expuesta en un relato de lo que implicaba su relación con los otros (Cifali 2012; 324) “establecía en seguida con nosotros una relación de igualdad, casi voluntariamente dirigida contra todo espíritu jerárquico. Ni su cultura ni su rigor intelectual aparecían como un poder empático, inaccesible a los otros, y no era tampoco un poder tácito. Esto se parecía más bien a una crítica violenta en el fondo, ligera y teñida de humor en su forma, con respecto a este mundo de engaños y de fantasmas. Afirmación de una personalidad independiente, demostración quizás de que la humildad y el pudor son también formas de esta sublevación natural y necesaria contra todo lo que es, en el sentido amplio de la palabra tiranía”.

Laura tiene 40 años, es casada y tiene dos hijos adolescentes. Comenzó a estudiar “de grande” el Profesorado de Psicología y lo finalizó en el término que establece el plan de estudios: cuatro años. Ya es profesora siempre recuerda las palabras del director durante los primeros días de clase ante sus miedos por no poder superar con éxito su proyecto “usted ha decidido estudiar en la mejor edad, porque ha madurado, es una auténtica elección y, seguramente, su entendimiento se ha expandido. Verá cómo va a disfrutar la carrera”. Estas palabras –dice la ahora graduada- me dieron mucha confianza y

efectivamente fue así. Disfruté mucho la carrera y encontré mucha contención”. Su entusiasmo por el estudio se ve ratificado con su decisión de iniciar la licenciatura en ciencias de la educación de manera virtual en una conocida universidad del conurbano.

Belén llegó a Azul procedente de Salta a raíz de que su esposo militar fue trasladado a la Guarnición local. Tiene dos hijos pequeños, extraña su tierra y decidió estudiar el profesorado para ejercer la profesión docente a su regreso. “También tuve mucho miedo e inseguridades. Pero, lo que primero fue un grupo de estudio luego se convirtió en un grupo de amigas y nos sostuvimos unas a otras. Me dio mucha lástima egresar. Fui muy feliz en el Instituto”. Ya desde Salta, y como una muestra de gratitud al lugar donde se formó, decidió regalar un banner para difusión de las carreras.

Un testimonio surgido de una observación ocasional me resultó particularmente conmovedor cuando Ángel de 37 años y con seis hijos, delante de sus compañeros y la Regente de Estudios le dijo al profesor: “hay que tener un poco de buen humor. Usted no puede estar todo el tiempo con esa expresión de enojo, renegado. Debería poder comunicarse más con los estudiantes, mostrarnos más afecto. Yo trabajo todo el día ¿usted cree que tengo ganas de estar acá hasta las 10 de la noche cuando podría estar en mi casa jugando con mis hijos? Un poco más de comprensión, señor”. Un contundente reclamo por una comunicación más dialógica y constructiva, a la que el docente no respondió. El conflicto había surgido porque el docente se había negado a dictarles una clase extra de explicación aduciendo a que no le dedicaban suficiente tiempo a la ejercitación en sus casas.

Dice Freire (2008) “Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras es ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros”.

“No lo puedo ver –expresó Andrea- todo el tiempo nos subestima. Hace preguntas y, cuando le respondemos nos mira desafiantes dando a entender que dijimos una burrada. Yo no hablo más. No me gusta que me pongan en evidencia o que me dejen pagando. Yo vengo a aprender. Es lógico que no sepa. Que explique y se deje de hacer alarde de lo que sabe. Ya sabemos que sabe”. Este relato desnuda un posicionamiento comunicacional por

parte del profesor que lejos de fomentar el diálogo lo anula, lo inhabilita, generando inseguridad y malestar en la alumna.

Para Schmucler (1984) “el conocimiento es un proceso de construcción y no de descubrimiento. Hemos aprendido que las realidades son infinitamente más complejas que las anunciadas por algunas matrices teóricas. El individuo, la subjetividad, no es solo una consecuencia: es componente decisivo que actúa en condiciones físico-naturales cuyo funcionamiento también admite el azar y lo imprevisible”.

Pero no solo se observa un claro posicionamiento en cuanto a lo comunicacional sino, especialmente, en cuanto a la concepción de conocimiento. Argumedo (1993) plantea que existe cierta pretensión de quienes se atribuyen el patrimonio de la ciencia, con los criterios de autoridad que esto implica, desconsiderando otras formas de pensamiento. Se las califica de “políticas, ideológicas, valorativas o precientíficas. Para la autora esta controversia deja de ser un problema estrictamente académico y se “engarza con los debates políticos sustantivos que signan el desarrollo histórico y social”.

Carolina, mamá de dos adolescentes, cursando el último año del profesorado de Psicología, ya es Profesora de Educación Primaria. No obstante sostiene gran expectativa por este otro desafío. “Ya me voy. No es por mí pero es importante que lo tengan en cuenta para los que vienen detrás. Hay una profesora que no voy a nombrar que exige abundante cantidad de lecturas imponiéndonos pilas de fotocopias que nunca explica. Cuando respetuosamente le solicitamos trabajar en clase con los textos se molesta y nos responde que estamos en cuarto año, que debemos comprometernos más, que con una mínima dedicación los materiales que nos da son perfectamente comprensibles. Lo peor es que en clase cuenta anécdotas y solo habla de cuestiones personales. No es un buen ejemplo el que nos da. No prepara sus clases, no despliega ninguna estrategia didáctica para abordar los temas, y exige”. Otras compañeras del curso aseguran que la situación es tal cual y los reclamos reiterados.

Expresa Carlos Skliar (2003, 73) que “para Rancière (“El maestro ignorante”) es necesario preguntarse, ante todo, si el acto de recibir la palabra del maestro es un testimonio de igualdad o de desigualdad. En este sentido, el propósito inicial y definitivo de la pedagogía debería ser aquel de no hacer de dos inteligencias una inteligencia única, una inteligencia sola. Pues hay embrutecimiento cuando se liga una inteligencia a otra

inteligencia. El embrutecimiento resulta ser, así, la coincidencia plena entre inteligencias” y agrega “El propósito de la pedagogía es aquel de poder enseñar aquello que se ignora, al mismo tiempo que el otro pueda servirse y utilizar su propia inteligencia”.

Claramente este texto, también ampliado en su libro “La educación que es del otro” el autor puntualiza los aspectos negativos de la lógica de la explicación. Cuando ésta embrutece y ubica al docente como único poseedor del saber no puedo menos que coincidir con su posicionamiento. Pero, para Paulo Freire la educación es un arte y, sin necesidad de asumir esa postura de pretendida superioridad, la enseñanza implica acción y comunicación “Si tú vives, si tu trabajas con un grupo metido en el silencio hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio. Pero a la vez nosotros no encontramos realmente el camino, no hay recetas para esto, para encontrar el camino cierto del meollo del silencio. Si el grupo me quiere escuchar no puedo negarle mi voz. Pero enseguida yo demuestro que necesito también su voz, porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo y lo invito y lo desafío”¹⁹.

Para el maestro brasileño el educador debe educar y el educando debe aprender. La responsabilidad no es la misma. Lo importante es ver cómo es esa relación. Debería ser democrática.

Los relatos de Laura, Belén, Ángel y Andrea, nos permiten visualizar en la práctica de la escucha, los diversos modos de reconocimiento del otro.

Bibliografía

Argumedo, A. (1993) *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires. Ediciones Pensamiento Nacional.

Cifali, M. (2012) *Creer en la escritura. Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano*.

Cuadernos de clase N° 100. Montevideo, 2.ª Serie, año 33.

García, A. (2014) *Inclusión social en la educación superior en la Argentina: indicadores y PO*. Investigadora de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), en el CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) de Buenos Aires,

¹⁹ Freire, P. (2013) Constructor de sueños. Recopilación de entrevistas a Paulo Freire. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4

Argentina, en el área de Educación Superior. Documento recuperado el 15/11/16 de:
<http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2014/10669.pdf>

Schmucler, H. (1984) “Un proyecto de comunicación/cultura”. En: *Comunicación y cultura*. Buenos Aires. Editorial Galerna.

Skliar, C. (2003) “La futilidad de la explicación, la lección del poeta y los laberintos de una pedagogía pesimista” En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Vol. XV. Nro. 36.

Skliar, C. (2007) *La educación (que) es del otro*. Bs. As. Noveduc.

Capítulo 6: Escenas evaluativas

Sobre las contradictorias prácticas de evaluación docentes

La profesora bajó las escaleras con evidente preocupación. Llevaba consigo sus libros y una pila de fotocopias. Detrás de ella, expectantes, alrededor de treinta estudiantes también iban bajando con sus cuadernos, carpetas y mochilas. “Necesito que me cambien de aula –expresó la docente- pues tengo que tomar prueba en esas mesas para diez estudiantes no puedo controlar si se copian o no”. Con asombro una integrante del equipo directivo realizó los cambios necesarios con la “urgencia” que el caso requería murmurando, muy por lo bajo “creo que es casi una falta de respeto a los estudiantes”.²⁰

¿Qué concepción de conocimiento sustenta esta profesora? ¿Qué instrumentos de evaluación había elaborado para hacer factible que los alumnos “se copiaran” unos de otros o de los libros? ¿Cuál es su concepción de evaluación y, sobre todo, qué comunican sus actitudes en el mencionado incidente?

El educador Francisco Gutiérrez analizando la práctica educativa sostiene “... hemos de confesar que las preocupaciones más importantes del docente siguen siendo los objetivos cognoscitivos. Su actividad está alimentada sobre todo por el desarrollo, muchas veces mecánico del programa. El sometimiento al imperio de las notas y las calificaciones y la tensión que significa una actividad profesional monótona e improductiva genera en el docente relaciones anti educativas”. (Gutiérrez, 1984: 49-50).

Expresa Jorge Medina (2006: 47) “...el discurso racional, tecnicista y cognitivista imperante no parece preocuparse demasiado de los grandes fines de la educación en el presente. Y parece preocuparse aún mucho menos por el sentido de educar. Parece haber un mundo ya dado por supuesto: ese mundo en el que ya no hay mucho por hacer salvo adaptarse, desde que la posmodernidad inyectó la idea de que la historia ha llegado a su fin”.

²⁰ Este capítulo fue realizado sobre la base de datos recogidos por mí en mi cuaderno de campo. Incluye además testimonios de estudiantes y docentes, ocasionales algunos y otros obtenidos durante reuniones programadas por algún integrante del Equipo Directivo con docentes y estudiantes ante el planteo de inquietudes. Durante el período de trabajo de campo la bitácora me acompañó constantemente y se convirtió en herramienta fundamental para registrar datos e impresiones, en un escenario inagotable de recursos pasibles de ser interpretados, comprendidos en profundidad.

El reclamo de un curso completo se hizo oír fuertemente para solicitarle a los directivos que el profesor de informática modificara sus exigencias de evaluación. “Es verdad, solo les doy un plazo de cuarenta minutos para que resuelvan la prueba en la computadora”. Interrogado acerca del fundamento pedagógico con el que sostenía dicha exigencia expresó que “si les doy más tiempo terminan resolviéndolo por medio del ensayo y error, y no es la idea. La idea es que estudien y puedan resolverlo mediante las herramientas que aprendieron en clase”. A modo de orientación la regente de estudios le sugirió al docente favorecer la tarea en parejas, pues, si habitualmente trabajan de ese modo frente a las máquinas, bien podría pensarse en una evaluación conjunta. A su vez le sugirió al docente evitar imponer tiempos uniformes pues esto desalienta la atención a la diversidad. No todos pueden resolver una problemática en el mismo tiempo, de modo que hay que procurar ser más flexible.

La tensión flotó, persistente, a lo largo de todo el encuentro. En los gestos del profesor pude percibir una mezcla de sorpresa y molestia y, quizás, carencia de una profunda comprensión de lo que intentaban comunicarle.

Flavia Terigi (2010) “un asunto muy poco explorado [a mí esto me llama poderosamente la atención], es la posibilidad de aprovechamiento de los beneficios que tiene el aprendizaje colaborativo entre los pares. El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. La mayor parte de la didáctica ha sido estructurada para que alguien haga esto que yo estoy haciendo aquí y las personas aprendan una por una de manera individual. Agrupar para promover el aprendizaje individual es para mí uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela”.

Institucionalmente se promueve el pensamiento crítico. Esto se explicita claramente en los fundamentos del Régimen Orgánico Institucional, sin embargo hay ocasiones en que ciertos profesores no aceptan que los estudiantes los evalúen y mucho menos que les formulen sugerencias acerca de sus modos de comunicar y sus estrategias didácticas. Germán, estudiante de segundo año tuvo la “infeliz” e “inoportuna” idea de deslizar un comentario durante una de las jornadas del PNFPP expresando “cuando hablamos de acompañamiento a las trayectorias educativas y la necesidad de disminuir el desgranamiento también tenemos que tener en cuenta que los profesores deben variar sus

estrategias. El power point está bien, siempre que no se abuse de él pues todas las clases con power point, no sirven”. La profesora que se sintió indirectamente interpelada (el estudiante nunca mencionó nombres), a la semana siguiente dictó toda la hora y ante el reclamo de una alumna respondió “bueno, agradézcanselo a su compañero que está cansado del power point”. Esta actitud generó los posteriores y lógicos enfrentamientos entre los estudiantes.

Freire (2008: 49) diría que el momento fundamental de la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre sus prácticas, “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”.

Al interrogante de ¿cómo es posible que pese a las reuniones de trabajo, los talleres, la puesta en común de problemáticas vinculadas con la enseñanza/comunicación, la evaluación y, por ende, el desgranamiento, no logremos mejorar nuestras prácticas? También responde el mismo texto de Freire: “El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica, en tanto objeto de su análisis, debe aproximarle a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana la práctica que se analiza y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio, para cambiar, y de cuyo proceso se vuelve también necesariamente sujeto”.

Las escenas registradas en el campo mediante observación directa y en las entrevistas ocasionales con docentes brindan datos de un importante valor testimonial que alientan nuevos interrogantes. (Corbetta, 343-361). Esta Tesis no persigue el objetivo de conquistar certezas sino provocar a la acción mediante el planteo de preguntas, parcialmente iluminadas por quienes han pensado y escrito cuestiones similares.

“Yo evalúo contenidos. Van a ser profesores. Lo más importante es que sepan los temas que deberán enseñar. Ellos después buscarán la manera, las estrategias...pero de acá

deben egresar sabiendo”, enfatizó una profesora de una de las disciplinas de primer año y agregó “de las didácticas que se encarguen los especialistas. Yo enseño mi materia”.

Esta categórica afirmación desnuda la concepción acerca del conocimiento y la relevancia que le otorga a los contenidos conceptuales. Interrogada acerca de qué significa “enseñar su materia” expresó: “simple, los temas característicos de la materia... ¿qué enseñan él de matemáticas, él de historia, él de física? Bueno, yo enseño mis temas”.

Me inquietó contrastar estas afirmaciones con el desempeño académico de sus alumnos durante el 2016 y resulta asombroso el alto porcentaje de desaprobados.²¹

Existe actualmente un consenso bastante generalizado con respecto a la multidisciplinariedad en la formación docente. “Proponemos que la formación profesional docente se organice en núcleos de problematización que articulen los espacios curriculares con la residencia y la formación disciplinar específica adecuada”. (Pogré y Krichesky, 2005: 62).

Las expresiones de la docente contribuyen a la vieja escisión entre la didáctica y las disciplinas, atentan contra la posibilidad de una articulación de espacios curriculares y focaliza la enseñanza las temáticas o contenidos conceptuales por sobre los núcleos de problematización integradores de saberes. Pero, procurando un paso más en el análisis, me surge la inquietud acerca de la diferencia entre “enseñar” (palabra enfatizada por la profesora) y “formar”.

Jorge Huergo, retomando conceptos de Saúl Taborda reiteraba con insistencia: “todos los espacios sociales son educativos” y agregaba “Sarmiento se formó con su padre en la participación en la plaza, en la iglesia, en la política, con su madre en la casa, en diversos espacios sociales de la vida comunal”. Sin embargo la pedagogía oficial lo ha soslayado. “El llamado de Taborda es a pensar las instituciones desde nuestras propias condiciones sociales y culturales”.²²

¿Alcanza el propósito institucional que impulsa el trabajo interdisciplinario, la exploración de nuevos espacios y tiempos? Quizás el interrogante pueda responderse partir de una autoevaluación institucional que excede nuestras intenciones.

²¹ Consulté los Avances Académicos de la Unidad Curricular en los que se registran las notas de los exámenes parciales sus recuperatorios, porcentaje de asistencia y notas de exámenes finales. En la misma planilla se incluye el dato acerca de los estudiantes que deben recurrar la materia, en este caso el 20%.

²² Huergo, J. (2012) *Seminarios virtuales*. UNIPE. Visualizado el 3/5/17 en: <https://youtu.be/8xG6qY-9cIM>

Vuelvo a Terigi (2010) cuando sostiene que debemos poner en discusión una gran cantidad de verdades para romper con ciertas cosas que han estructurado nuestro modo de ver el mundo y que a veces nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente- “¿Cómo romper con aquello de que todo tiene que tener un mismo ritmo de aprendizaje? ¿Qué van a decir sí yo genero una propuesta educativa donde los chicos puedan llevar diferentes ritmos de aprendizaje? Las escuelas no funcionan haciendo que todos hagan las mismas cosas al mismo tiempo, los maestros enseñan de maneras muy diferentes, los profesores también sin embargo ciertos aprendizajes parece que se logran en la gran mayoría de la población”.

Bibliografía

- Beillerot, J. (1998) *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Corbetta, P. (2012) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. Mc Graw Hill. Cap. 10.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, F. (1984) *Educación como praxis política*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Medina, J. (2006) *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Bs. As. Editorial Noveduc.
- Pogré, P. y Krichesky, G. (2005) *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar* Bs. As. Papers Editores.
- Spinetta, L. A. (1965) Barro tal vez.
- Terigi, F. (2010) *Las cronología de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa. Ministerio de educación. Pcia de La Pampa.

Capítulo 7: Con los pelos de punta

Durante instancias de acreditación final, diciembre, febrero/marzo y agosto, recorrer los pasillos puede convertirse en una experiencia significativa. Estudiantes sentados “chinito” repasando sus apuntes o consultando de urgencia a algún compañero conceptos que aun no han conseguido “fijar”. Los cuerpos, entonces comunican mensajes vinculados con el nerviosismo, el temor y sensaciones de éxito o de fracaso. Aguardan expectantes la salida de quienes ya se han “sometido” al final.

A diferencia de otras instituciones del nivel superior no observo que esté instalada la cultura de participar como oyentes y espectadores de las evaluaciones de los otros, lo cual permitiría aprovechar esa instancia para seguir aprendiendo. El aula donde se evalúa se convierte entonces en un cuarto “sagrado” en el que se juega a todo o nada. Se gana o se pierde. Se ríe o se llora.

“¿Qué te preguntó? ¿Le dijiste todo? ¿Te tomó la última fotocopia? ¿Los otros dos también te preguntaron? ¿Te ayudan? ¿Qué tema elegiste para empezar?” entre otras son las preguntas que escuché reiteradamente en ese escenario de exámenes que solo se ve en esas épocas del año, con rituales y dinámicas no ensayados, no trabajados en general durante el desarrollo de las materias. Si en el abordaje semanal de las materias se trabajó grupalmente, se construyó colectivamente, se debatió y habilitó la libre expresión, en este momento se pide que se repita con cierto grado de precisión las voces de los autores y los postulados de las teorías. La voz individual de los estudiantes. Estos deben acallar sus voces y convertirse en vehículos de textos que no son propios, pero de los que tampoco pudieron apropiarse (en la mayoría de los casos) pues se valida la repetición y no la recreación.

La comisión evaluadora (otros le llaman mesa examinadora) se conforma generalmente con tres profesores, mínimo dos y, pese a que la normativa exige la presencia de al menos un especialista en la materia que se evalúa, frecuentemente se generan conflictos ante la ausencia injustificada de algún integrante. La escena se repite casi con exactitud. Un profesor toma asistencia sobre la base de la lista incluida en el “acta volante” y comienza a llamar a los estudiantes de a uno. El alumno elige un tema para “romper el hielo” y comienza a desarrollarlo. Luego se somete a preguntas.

En la mayoría de las “mesas” que pude observar las preguntas se focalizan en los contenidos conceptuales y los autores. Estos son algunos ejemplos rescatados de mi bitácora:

- ¿Cómo caracteriza Hobbes al hombre? Y, como repregunta: ¿pero qué dice puntualmente el autor?
- ¿Cuáles son las partes del cerebro?
- ¿Qué es la filosofía?
- Dígame cuáles son las partes de una matriz FODA.
- ¿Qué es el fordismo? ¿Qué es el keynesianismo?
- ¿Cuáles son los puntos centrales de la Didáctica Magna de Comenio?

Sin embargo, también me fue posible presenciar exámenes en los que los estudiantes ingresan al recinto en grupos de tres y hasta cuatro e interactúan mediante un coloquio participativo y preguntas más problematizadoras por parte de los profesores. Estas promueven la reflexión, la resolución de problemas, la descripción de casos, la vinculación con problemáticas de la actualidad y, a diferencia de las otras modalidades, los climas son mucho más relajados, se dan permiso para el humor y dialogar incluso de cuestiones que nada tienen que ver con la situación examinadora.

Ante las preguntas conceptuales y una fría y despersonalizada comunicación docente-alumno la situación de nerviosismo es evidente. Observé:

- Persistente temblor en la voz
- Sudoración
- Sequedad en la boca
- Tartajeos
- Mezcla y confusión de conceptos

Y, por parte de los profesores repreguntas que confunden más o aumenten el nerviosismo.

- “No. Mejor termino acá. Siento que no me acuerdo de nada. Estoy muy nerviosa” – expresó Alicia del Profesorado de Economía y Gestión.
- “¿Pero estudiaste? –le interrogó el profesor.
- “Sí...todo el verano, pero no me acuerdo de nada”-

No obstante la insistencia de los tres profesores para que se tranquilizara que saliera un rato, que tomara agua y luego continuara, la alumna se negó categóricamente.

- “No. Gracias, pero trataré de volver en julio”.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) en un texto que posee preponderantemente un contenido de tipo didáctico, plantea ciertas cuestiones respecto de la formulación de preguntas profundamente vinculadas con posicionamientos de tipo comunicacional. En ese sentido expresa que la formulación de preguntas es una práctica muy frecuente por parte de los docentes, pero ¿hay por parte de ellos una pregunta acerca de la pregunta? “¿Por qué y para qué formulamos preguntas? ¿Qué hace el docente cuando pregunta? ¿Cuáles son sus propósitos y cuales los resultados que obtiene? ¿De qué factores depende la relación entre los propósitos y los resultados de la pregunta?”. Para Burbules (1999) “además del tipo de procesamiento cognitivo que pretenden desencadenar, las preguntas pueden clasificarse según el grado de libertad y variedad de respuestas que permiten”.

La formulación de preguntas a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, incluidas las instancias de evaluación se vinculan, sin dudas, con las concepciones de conocimiento que poseen los profesores y que ya he abordado.

Para Wasserman, (2006) el docente debe estar entrenado para modificar su propio punto de vista en caso que haya razones para modificarlo. Pero para esto es necesario un espíritu de buena voluntad. Burbules (1999) caracteriza esta actitud como “espíritu de diálogo” y lo caracteriza como la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista y poseer un interés básico en la creación de un significado común.

¿Cómo cultivar el espíritu de diálogo? “Despejando los oídos y la mente de ruidos extraños (nuestros propios pensamientos que tratan de imponerse) para poder oír exactamente lo que se nos está diciendo”. (Wasserman, 2006).

De esas instancias también participan estudiantes que cursaron algunas materias con la modalidad de libre. Consecuentemente primero deben someterse a una evaluación escrita, que deben aprobar con 4 puntos más para pasar a la instancia oral. Esas preguntas (abordadas en otro capítulo) también se focalizan en lo conceptual. Esto es así, según los profesores consultados, pues “tienen que mostrarme que hay un manejo conceptual básico para poder pasar a la instancia oral”.

Ya he mencionado el texto “Hacia una pedagogía de la pregunta”, pero ese diálogo que muestra la inagotable riqueza de Freire me lleva nuevamente a su encuentro para ensayar análisis otra posible mirada: no podemos ignorar que también siempre nos confrontamos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta "sombra" es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace. Siempre he insistido, en trabajos antiguos y recientes, que las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tornadas por el profesor como desafíos hacia él. En verdad, la reflexión sobre todo esto es iluminadora y enriquecedora tanto para el profesor como para los alumnos.

Una situación que no deja de asombrarme es la que se presenta cuando en el listado hay alumnos que deben rendir solo oral y otros escrito y oral. En esos casos las instancias examinadoras se extienden largamente pues, con la intención de impedir que los que están escribiendo “se copien” de quienes exponen oralmente, durante una hora u hora media se toman los escritos, luego se corrigen y finalmente se toman los orales. Esto también merece una lectura comunicacional vinculada con la disposición de los cuerpos: “sepárense, guarden todo y dejen solo las hojas en las que escribirán y una lapicera”. Mientras tanto afuera, en los pasillos, el nerviosismo y el cansancio se apoderan de la mayoría de los que esperan.

El maestro Carlos Cullen (2009, 76) ha pensado posibles interpretaciones para esto cuando concibe al cuerpo como algo que molesta en la cultura, genera malestar. “Solo es posible hacerse cargo de su otredad y de su contradicción desde una tarea educativa. Solo educando se reprime y solo educando se disuelve lo contradictorio”. Diría el filósofo que el cuerpo genera malestar pues la subjetividad social niega la urdimbre comunicativa –único esbozo de un sujeto cultural pleno-, que constituye a la corporalidad humana “como una estructura individual sui generis de la conciencia y de la libertad, que no necesita afirmarse negando, reprimiendo, limitando.

Y dejo para el final otra escena que muchos creerían escapada de una bitácora de los años 40/50:

Profesora y alumna (ambas de 50 años de edad) ya habían sostenido una fuerte discusión a raíz de un reclamo por más explicaciones de matemática ante la desaprobación de un parcial lo que dio lugar a una intervención del Equipo Directivo y hasta del Consejo Académico Institucional. A partir de allí la relación mostró una tensión indisimulable y hasta generó divisiones en el grupo. La que transcribo es un registro de audio presentado por la profesora a las autoridades institucionales:

- Profesora me sacó el lugar –expresó la estudiante al comprobar a su ingreso al aula, que la docente se había sentado en su lugar al lado del calefactor, en lugar de su escritorio.

- García, los lugares no están comprados....

- Pero yo estoy engripada.

- Yo también estoy engripada. Búsquese otro lugar, hay de sobra.

A partir de ese momento se escuchan ruidos muy violentos de mesas y bancos arrastrados evidenciando que la alumna estaba manifestando su enojo por el incidente.

- ¡Hay! Por favor García, ¿puede dejar de hacer tanto ruido?

- Usted me está provocando profesora.

- Yo acá vengo a dar clases García. Y ya le he dicho que con usted no hablo más.

- Usted me está provocando quitándome mi lugar.

- Con usted no hablo. Yo acá no vengo a provocar. Vengo a dar clases García.

Si tiene algún inconveniente vaya y presente el problema en la Dirección.

García no es una alumna como las demás. No quiere recibirse de Profesora de Educación Especial para dar clases sino para atender mejor a su hijo que posee una discapacidad intelectual. Otro hijo murió en un incendio mientras ella trabajaba. Su hijo ha transitado numerosas escuelas. Todas las maestras y directoras de las escuelas especiales la conocen y le huyen pues García reclama e interpela. Permanentemente interpela. Se come las “s”. Viste colores llamativos. Es discutidora. No falta nunca y, según sus propias palabras “siempre trato de tener los deberes al día, pero mis compañeras son chicas todavía,

no entienden, no son solidarias, son malas compañeras”. Para la profesora “es bruta, ordinaria, mal hablada, intolerante”.

La grabación transmite claramente el enojo de la alumna, pero también la decidida actitud de bloquear el diálogo por parte de la profesora

Se me ocurre pensar qué diría Rodolfo Kusch (1978) ante una situación como esta y, sin intención de forzar su pensamiento para amoldarlo al incidente, quizás diría que hay ante todo un problema de interculturalidad dado que entre los interlocutores hay una diferencia de cultivo, no de grado de despliegue sino de estilo, de modo de ser encarnado en cada uno, diferencia de perspectiva y de código, no solo acervo sino actitud. Porque detrás de una cultura se da la cuestión de lograr un domicilio existencial, una zona de habitabilidad en la que cada uno se siente seguro, concede sentido a lo que nos rodea.

García se sabe culturalmente diferente, lo expresa cada vez que puede, pero se siente segura de sí. Y batalla. Pese a los constantes intentos de silenciar su voz, batalla. “En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla” (Foucault, 1992; 9-10).

Vuelve a asaltarme el interrogante ético: “la ética define el deber ser, establece los principios morales de convivencia y respeto, regula nuestra presencia en el mundo” (Freire, 2008, 64) y agrega “” ¿sería ético explotar a las personas o discriminar al diferente? ¿Será correcto humillar, ironizar, minimizar al alumno, reírse de él, intimidarlo? Desde el sentido común nadie puede aceptarlo. La eticidad es una actitud concreta que no proviene de discursos abstractos sino de vivirla”.

Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Aique Editores.

Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires. Editorial La Crujía.

Freire, P. (2008) *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1992) *El origen del discurso*. Buenos Aires. Octaedro. Pág. 9 y 10.

Kusch, R. (1978) *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires. Ediciones Castañeda.

Wasserman, S. (2006) *Jugadores serios en el aula primaria*. Buenos Aires. Editorial Amorrourtu.

Capítulo 8: Escribir el camino

Coexisten en las normativas operantes y vigentes diversas conceptualizaciones en torno a lo pedagógico didáctico, que generadas en diversas gestiones de política educativa que operan como regulaciones residuales que prevalecen. Para analizar los criterios con los cuales se estructura el diseño de proyecto áulico, considerare la Disposición 30/05 por cuanto la misma está instalada como dominante, con mayor peso que las prescripciones curriculares y la Resolución 5886/03.

En el año 2005 en la Provincia de Buenos Aires se puso en vigencia la Disposición 30/05²³ que brinda las orientaciones para elaborar los proyectos de cátedra en el Nivel Superior, algunos de cuyos fragmentos me resulta importante puntualizar para esta investigación.

En ítem “Funciones de la cátedra” se establece que “entre los propósitos a promover, se encuentra el fortalecimiento de las actividades de formación, de investigación y de extensión de los institutos superiores”.

En el ítem “Fundamentación” se sugiere incluir entre otros aspectos: “teoría/s científica/s, escuela/s o tendencia/s que sustenta/n el/los marco/s teórico/s del desarrollo de contenidos; justificación del/os núcleo/s central/es de contenidos que conforman el eje del espacio curricular; las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sustentarán las prácticas pedagógicas”.

La expresión “Expectativas de logro” equivaldría a objetivos de aprendizaje, solo que planteada esta cuestión de un modo más flexible. El Diccionario de la Real Academia de la lengua española define expectativa como “esperanza de conseguir una cosa”. La Disposición a la que hacemos referencia indica con respecto a las expectativas prescriptas por los Diseños Curriculares a nivel Jurisdiccional: “Si bien éstas deben ser respetadas pues garantizan (junto a los contenidos) unidad en la formación de los/as estudiantes, en este ítem, atendiendo al principio de flexibilidad de los Diseños, se sugiere reformularlas y

²³ Dicha Disposición se basa en la Resolución 5886/03 que establece las pautas para que mediante concurso de títulos y oposición los docentes puedan acceder a la cobertura de cátedras en el Nivel Superior. Sin embargo expone un desfase pues también refiere como fuente la Resolución 1434/04 que cinco años después fue reemplazada por la Resolución 4043/09.

adaptarlas a partir de los acuerdos que se vayan construyendo entre los distintos actores institucionales”.

Para la normativa “Los propósitos del docente, a diferencia de las expectativas de logro, “deben formularse a partir de las intenciones que el docente o el equipo de cátedra, se propone alcanzar durante el desarrollo de su Proyecto. El elemento común entre las expectativas y los propósitos, es que las primeras, desde el aprendizaje y los segundos, desde la enseñanza, intentan evidenciar la línea directriz del *proceso didáctico* en concordancia con los contenidos específicos propuestos en el proyecto de cátedra”.

En relación con los Recursos, se debe especificar cuáles serán los “soportes” que, a partir de las estrategias de intervención docente, “promoverán los aprendizajes de los/las alumnos/as. (Proyección y análisis de videos, visitas a museos o instituciones, artículos de divulgación científica, Trabajos Prácticos, Trabajos de Campo, Guías de lecturas, etc.)”.

¿Qué expresa el mencionado documento acerca de la “Evaluación”?

“A partir de las nuevas concepciones que acerca de la evaluación, vienen circulando en los ámbitos académicos y que fueron retomados por la Jurisdicción, este apartado no debe subsumirse únicamente en la calificación de los/as alumnos/as, sino que también, tal como prescribe la Resolución 1434/04²⁴, la propuesta de Evaluación deberá respetar los principios que sobre ésta los actores institucionales hayan acordado en el Plan Institucional de Evaluación.²⁵

Por tal motivo, en referencia a la evaluación, se solicita explicitar:

- Concepción de evaluación que se sustenta.
- Instrumentos de evaluación.
- Criterios de evaluación.
- Propuestas de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.
- Estrategias de devolución de resultados y sugerencias para la superación de dificultades”.

Cuando los aspirantes a dictar una cátedra presentan sus proyectos que luego serán evaluados por una comisión conformada al efecto, se guían para elaborarlos en un esquema

²⁴ Resolución DGCyE 1434/04. *La Evaluación en el Nivel Superior*.

²⁵ Acerca del Plan institucional de evaluación del IFSDyT 2 de Azul. (Provincia de Buenos Aires).

incluido en la Resolución 5886/03. Los evaluadores de la propuesta pedagógica se guían por el siguiente esquema:

1.1.1.1 II .PROPUESTA CURRICULAR

ASPECTOS A CONSIDERAR	PUNTOS
A) Fundamentación (Justificación de la propuesta a la luz de marcos teóricos pertinentes).	
B) Expectativas de logro (Reformulación – Criterios de reformulación y de organización)	
C) Contenidos académicos actualizados y contextualizados a problemáticas regionales y/o provinciales (Selección – Jerarquización – Secuenciación – Criterios de Organización).	
D) Coherencia interna de la propuesta pedagógica.	
E) Intervención didáctica (Estilo – Estrategias de intervención).	
F) Atención al impacto de la propuesta en la práctica docente o profesional.	
G) Presupuesto del tiempo – Criterio de distribución.	
H) Recursos (Materiales y didácticos).	
I) Bibliografía del docente, del alumno. Actualización y pertinencia. Adecuación de la bibliografía a los tiempos y modalidades previstos para la implementación de la propuesta.	
J) Propuesta de evaluación, adecuación a la normativa vigente y al Plan Institucional – Pertinencia para el Nivel	
K) Propuesta de actividades de extensión e investigación: pertinencia y factibilidad	

Puntaje obtenido: _____ Observaciones- Recomendaciones _____

Firma de los evaluadores:

Se considerarán hasta 10 puntos por cada uno de los aspectos detallados como A) a K). Puntaje máximo: 110 puntos. Puntaje mínimo para la aprobación: 55 puntos.

La principal falencia de este instrumento de evaluación es que, por ejemplo a los ítems “Fundamentación”, “Bibliografía” o “Propuesta de evaluación” es posible asignarle el mismo puntaje máximo que a “Recursos” o “Presupuesto del tiempo”.

A continuación presento puntos nodales de una selección aleatoria de 25 proyectos áulicos sobre un total de 200 de los cinco profesorados que se implementan en el Instituto, de referencia con la intención de comprender el posicionamiento de los docentes respecto de la comunicación en las *escenas de evaluación*, teniendo en cuenta que lo que se expresa en los proyectos es curriculum formal y que consecuentemente, no es necesariamente lo que ocurre en el aula.

Escena entendida como la situación comunicacional de la instancia evaluativa en la que se entran las posiciones teóricas, los marcos normativos, las subjetividades de los diversos actores, las regulaciones de poder, la ritualidad y los posicionamientos de lo corporal y lo relacional.

En este sentido el curriculum formal o propuesto resulta una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, definiendo aspectos metodológicos, fines, recursos, técnicas y condiciones contextuales académicas y administrativas.

¿Qué se espera del curriculum formal? Que posea racionalidad y coherencia en su planteamiento que va desde su fundamentación hasta las operaciones que deben ponerse en práctica y que lógicamente se sostienen por una estructura académica, administrativa, legal y económica. Este tipo de curriculum entonces, le da forma a lo que el docente desea o imagina que podrá realizar en el aula.

El curriculum real –o vivido- es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula.

Por lo general las instituciones solicitan la presentación de los proyectos áulicos, que no suelen estar articulados con la realidad contextual. En la confrontación con la realidad a partir de los diagnósticos individuales, grupales, institucionales y sociales, las decisiones que puedan tomarse serán diferentes de lo que se pensó originalmente.

Finalmente el curriculum oculto -o todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico-, se contrapone a la noción del currículum formal, en razón a que no está

contemplado en los planes de estudios ni en la normativa del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que sin embargo, pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes (y no ingresaré en el difícil camino de cuestionar la noción de reproducción que bien podría ser objeto de otra investigación) o para la innovación.

El currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas, que la institución tiene la capacidad de brindar en la medida que el colectivo docente tenga una noción clara y, sobre todo, una ideología común en esta materia ya que trata de formar estudiantes en correspondencia con el ejemplo.

La concepción y el desarrollo del currículum están implícitos, sobre todo cuando se habla de valores; el problema surge cuando se asumen estos valores como dogmas o tramas paralelas que impiden las transformaciones oportunas a los requerimientos del encargo social.

Apple (1979) fue el primer autor que en su obra “Ideología y Currículo” se refirió a la dualidad del currículum para argumentar que las instituciones educativas y los agentes sociales implicados en la misma funcionan distribuyendo conocimientos y valores ideológicos al mismo tiempo que contribuyen a producir el tipo de conocimiento necesario para mantener los acuerdos políticos, económicos, políticos y culturales actualmente existentes y así contribuir al proceso de reproducción ideológica y económica.

Las relaciones que mantienen la práctica docente y la reproducción socio-económica y cultural han sido ampliamente estudiadas desde la teoría crítica. En este contexto los trabajos de Bourdieu y Passeron (1967, 1977) evidenciaron que la cultura escolar que se transmite a través del currículum manifiesto no es neutral, ya que a través de la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica que incorpora la acción pedagógica se esconden relaciones de dominación propias de toda relación educativa, contribuyendo de esta forma a transmitir una serie de habitus y estrategias docentes presentes en el currículum oculto. Por lo tanto, según la interpretación de Bourdieu y Passeron, el sistema de relaciones de dominación presente en la acción pedagógica garantiza la reproducción de un “habitus” como modelo cultural dominante presente en las prácticas de transmisión del conocimiento que contribuye a seleccionar a los talentos en el sistema educativo en función de la estrategia de adaptación realizada por los alumnos al modelo cultural dominante

presente en el sistema cultural. Por su parte Baudelot y Establet, en la obra “La escuela capitalista en Francia” (1971), tratan de demostrar empíricamente cómo el sistema educativo francés, a través de la transmisión del currículum oculto presente en las prácticas y actuaciones de los profesores, favorece la diferenciación social de los alumnos en el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Consideran que la ideología transmitida por los profesores en la práctica docente cotidiana enmascara relaciones de dominación que contribuyen a filtrar a los alumnos a diferentes redes de escolarización. Así, mediante la acción pedagógica del profesorado se favorece la interiorización y socialización en la ideología dominante como una forma de imposición latente del poder.

Bowles y Gintis (1981: 23) en el intento de demostrar la existencia del currículum oculto en la práctica educativa basan su estudio en una crítica a las reformas de la educación secundaria realizadas en Estados Unidos en los años setenta, ya que consideran que dichas reformas no supusieron transformaciones substanciales en los currícula los cuales continuaron reproduciendo la transmisión de un currículum oculto. La transmisión de este currículum oculto se hace patente en el hecho de que la transmisión de conocimientos se sustenta en una relación educativa basada en la dominación y en la reproducción de la cultura de la clase dominante. De hecho, Bowles y Gintis señalan que la enajenación experimentada por los alumnos en el aula -en tanto que no participan de los contenidos de dicha práctica educativa- se corresponde con las prácticas autoritarias del sistema productivo. Sin embargo, reconocen que la transmisión del currículum oculto también puede contribuir a crear una nueva cultura educativa opuesta a la cultura dominante.

He accedido al trabajo quizás más expresivo de cómo la práctica docente contribuye a la producción y reproducción cultural de un determinado sistema de valores implícito en el currículum manifiesto sea el texto de P. Willis “Aprendiendo a trabajar” (1988). En este trabajo etnográfico Willis desvela cómo la relación mantenida en el aula entre el docente y el discente contribuye en este caso a crear la identidad de “clase obrera” que, de alguna manera, contribuye generación tras generación a reproducir el fracaso escolar entre la clase obrera asumido de forma voluntaria como forma de resistencia al poder establecido representado en la figura del profesor. De hecho, Willis identifica los procesos de autoinducción de los propios alumnos con un determinado escenario laboral –característico

de la clase obrera- que empiezan a construir en el aula a través de la relación que mantienen con sus compañeros y profesores. Considera que los profesores deberían reflexionar sobre el papel que desempeñan en la producción cultural en el proceso educativo: “En particular, los profesores deberían prestar atención a los modos en que su propio proceso de trabajo y los cambios en dicho proceso se ven implicados en la producción cultural y en la reproducción cultural de los dominantes o de los subordinados”.

Otros trabajos sobre la transmisión del currículum oculto en el marco del interaccionismo simbólico y la etnometodología analizan de una forma dinámica las interacciones que se producen a nivel micro, prestando especial atención al contenido simbólico de las interacciones sociales de los agentes implicados en el proceso educativo (Woods, 1983). Desde esta perspectiva se analizará cómo la relación que mantienen profesor y alumno en el aula está determinada por factores simbólicos, emotivos y subjetivos que intervienen en el fracaso y el éxito escolar de los alumnos. Los análisis de estas relaciones han puesto de manifiesto que el sistema educativo no es del todo neutral en la selección de los talentos, ya que la relación subjetiva que media entre el profesor y el alumno determina la interiorización de un currículum oculto presente en la práctica educativa.

Dicho esto, no pretendo que el análisis de los proyectos áulicos me brinde información objetiva acerca de la dimensión comunicacional de la evaluación, pero sí permitirá comprender cuál es el correlato entre el currículum formal y real a partir de los casos analizados.

Los veinticinco proyectos áulicos analizados presentan las siguientes recurrencias²⁶:

- La mayoría de los proyectos no responde a las pautas dadas por la Disposición 30/ 05.
- Ningún Proyecto explicita un marco teórico de posicionamiento respecto a la evaluación y, fundamentalmente, acerca de su comunicación.
- En la totalidad de los casos en los que se exponen criterios, éstos se limitan a las cuestiones formales de las condiciones de acreditación (porcentaje de

²⁶ Analicé veinticinco proyectos de 2016 seleccionados en forma aleatoria entre los cinco profesorados

asistencia, puntualidad, entre otros), pero obvian referirse a cuestiones pedagógico-didácticas.

- Respecto de los instrumentos de evaluación xxx refieren a pruebas escritas o monografías y exámenes orales. Solo cinco proyectos dan cuenta de otros instrumentos de evaluación como trabajos de investigación, salidas educativas u otras producciones. Y, aquellos que las incluyen, solo lo hacen en la instancia procesual pero, en la final reiteran posicionamientos tradicionales.

Complementariamente para indagar acerca de otras previsiones que potencien una propuesta evaluativa en el marco de una comunicación educativa dialógica

- Ningún proyecto expone estrategias para la construcción de acuerdos/contratos pedagógicos con la activa participación de los estudiantes.

- Solo una propuesta áulica da cuenta de la autoevaluación, coevaluación metaevaluación pero nunca explicita qué instrumentos aplicará para lograrlo.

- Ninguno expone estrategias de devolución de los resultados (lo que resulta una instancia comunicacional imprescindible por las connotaciones que la evaluación posee y que he abordado en el marco teórico).

- No se explicitan estrategias para que los alumnos puedan evaluar al docente y a los diferentes componentes del curriculum.

- Si bien la mayoría de los proyectos se comprometen a realizar investigación y extensión, de las entrevistas surge que, por unos u otros motivos, la mayoría no se llevan a la práctica.

- No se observa en los proyectos áulicos una tendencia a la reflexividad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que permite, tanto a los estudiantes como a los docentes tomar autoconciencia de sus avances, estancamientos o retrocesos. Esta carencia contrasta con las estrategias que pone en juego el espacio de la Práctica Docente, las que no solo permiten la reflexividad sino que fomentan la creatividad de los alumnos como autores de sus propios textos. La escritura del propio proyecto áulico constituye una estrategia comunicacional en la cual el docente puede empoderarse recuperando las propias experiencias sin tener a la censura.

Según A. Kluge, “cada hombre lleva auestas sus experiencias. Y cuando no puedes compartirlas en la esfera pública, la lleva auestas sólo, sin poder extraer de ellas autoconciencia, valía de sí mismo. Como consecuencia subestimarás esas experiencias. Tomará por propias experiencias ajenas (...) El mismo autor agrega: “articular en nosotros la heterogeneidad de esos fragmentos de experiencia arrojará mejores o peores resultados según lo hagamos como autores de nuestra vida como productores de nuestra biografía o meros espectadores. Nadie me quita de la cabeza que si se multiplican los hombres que son autores de su experiencia, y esto se expresa públicamente en alianza con los autores profesionales, se produce conciencia. La esfera pública es un bien común valiosísimo. Su enajenación es inconstitucional. No se la puede comprar ni vender en un cien por ciento”. (Kluge, 2014: 56).

Ya en 1920 Celestin Freinet llevaba a la práctica una pedagogía activa y popular que está vinculada tanto al medio en que se trabaja y en los intereses del niño, buscando el material adecuado para llevar a cabo esta pedagogía con:

- Dar un papel activo a los niños y niñas
- Construir una escuela viva
- Continuidad natural de la vida familiar
- La vida del pueblo en el medio
- Construcción de una pedagogía unitaria.

El que escribe quiere ser leído diría Jorge Huergo en su Tesis de Maestría ya citada y agregaría en “La educación y la vida” (2015; 161) que “el interés no es meramente una cuestión psicológica. Se trata del interés de la clase social, que debe ser integrado en la enseñanza escolar. Si no fuera así, el pensamiento infantil se desintegraría y aparecería el aburrimiento y el desinterés, que producen el divorcio entre la escuela y la vida”.

Bibliografía

- Baudelot, C. y Establet, R. (1987) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- Casarini Ratto, M. (1999) *Teoría diseño curricular*. México. Edición Trillas. Leer más:
- Huergo, J. (2015) *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*, La Plata. EPC. Universidad Nacional de La Plata
- McEwan, H. (1998) “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, H y Egan, Kieran (Comp.), *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Bs. As. Amorrortu Editores. 1998,
- Kluge, A. (2014) *El contexto de un jardín. Discursos sobre artes, La esfera pública y la tarea de autor*. Bs. As. Caja Negra Editora.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid Akal.
- Woods, P. (1977). Teaching for Survival. En *Woods Hammerrley, M. (comps.) School Experience Explorations in the Sociology of Education*. New York, Martin’s Press.

Capítulo 9: Escritos y escritores

¿Es posible implementar prácticas de evaluación escrita integrales alejadas de aquellas tradicionales que pretenden “medir” objetivamente los conocimientos adquiridos? ¿Puede trabajarse impulsando la reflexividad en todas las disciplinas y no solo en la práctica docente? ¿Es pretensioso pensar que en los institutos superiores de formación docente los estudiantes se conviertan en narradores, actores protagonistas de su propia trayectoria en todas las disciplinas de la formación docente?

Resulta necesario comprender qué entienden por conocimiento/saber tanto profesores como estudiantes pues, explícitas o subyacentes, dichas concepciones son fundamentales para guiar la acción pedagógica y, puntualmente la comunicación dentro de las prácticas de evaluación pues según Kusch (2007: 21) “en nuestra cultura americana se esgrime mucho ese saber de enciclopedia. Ha de ser influencia francesa. Entre nosotros el que cita datos precisos, aunque solo haya leído una enciclopedia menor, pasa por ser el hombre que sabe”.

Es intención de este apartado problematizar algunos instrumentos escritos utilizados por los profesores a la hora de evaluar en el Instituto durante el acceso y permanencia en el campo para obtener información que permita la comprensión de las prácticas y en función de ello construir un posicionamiento crítico transformador. Y, a su vez, plantear interrogantes acerca de su posible adopción en el resto de las unidades curriculares.

En las reuniones de TAIN²⁷ realizadas mensualmente un motivo de preocupación de los profesores del Campo de la Práctica es que los docentes de las didácticas especiales y

²⁷ Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes formadores, docentes coformadores, directivos de las escuelas asociadas y los estudiantes de cada año de la Carrera. a la búsqueda y creación de alternativas, a la toma de decisiones colectivas; de la teoría y la práctica, en cuanto provoca la necesidad, en el encuentro entre docentes y estudiantes, de articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica; en este sentido, no se trata de una

En el Diseño Curricular se menciona que este taller busca la articulación: de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes, lo que implica tomar distancia de las construcciones idealistas (que aplican teorías o ideas) o pragmáticas, y apostar a la construcción grupal y colectiva de la reflexión y la reflexividad (el análisis del propio proceso de reflexión), yuxtaposición o una sumatoria, sino de una articulación, donde cada elemento se ve interrogado y transformado por el otro en virtud de la relación integradora de la escuela y el Instituto formador con la sociedad y la comunidad, en cuanto las interpelaciones al taller y los problemas y temas que éste aborde, tienen que aportar a la reconstrucción del sentido de la institución educativa en nuestras sociedades y a la recomposición del lugar y el significado público que posee; de la

los de las disciplinas en general desarrollan contenidos, pero no se abocan a enseñar a enseñar. Es decir enseñan matemática, historia, biología 'pero no se dedican mayormente en trabajar con las didácticas de dichas materias.

Los profesorado de que forman para la escuela secundaria no poseen TAIN. Sin embargo en encuentros regulares, los profesores del Espacio de la Práctica Docente plantean las mismas inquietudes: en las materias específicas se enseñan exclusivamente contenidos, pero no su enseñanza.²⁸

Si la enseñanza está focalizada en los contenidos conceptuales, es pertinente suponer que se evalúa y comunica con la misma orientación. En tal sentido se relevaron los instrumentos de evaluación escritos de unidades curriculares disciplinares y los del área de la práctica, *Campo* para el caso de Inicial y Primaria y del *Espacio de la Práctica Docente* para los de secundaria tal como presenta el siguiente cuadro:

No se encuentran entradas de índice. Campos curriculares		Instrumentos de evaluación
Resto de las unidades curriculares	Exámenes parciales	Evaluaciones tradicionales. Trabajos prácticos domiciliarios. Breves investigaciones grupales.
	Exámenes finales (solo los rinden quienes cursan con la modalidad libre)	Cuestionario tradicional con preguntas y respuestas.
Campo y Espacio de la práctica docente		Cuaderno de bitácora (los estudiantes incluyen información, marcos teóricos, impresiones personales) Narrativas/notas biográficas (dan cuenta de su tránsito por espacios y situaciones a la luz de los marcos teóricos que consideran pertinentes. Historias de vida (incluidas en las narrativas). Puesta en común y edición de las narrativas (todos los estudiantes acceden a las producciones de los otros y aportan ideas). Coloquios integradores finales (instancias de

formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un continuum formativo en el cual las fuerzas sean equilibradas, y el esfuerzo de problematización y construcción crítica se haga cultura en la práctica docente, y no sea subsumido o fagocitado por la gramática escolar y su lógica de la práctica

²⁸ La fuentes de estos datos fueron el libro de actas de las reuniones de TAIN de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Especial y las correspondientes a las reuniones de los profesorado de psicología, Ciencias Políticas y Economía Gestión.

Fueron analizadas treinta evaluaciones escritas parciales y finales de las unidades curriculares de los espacios de la orientación, fundamentación y especialización, diez cuadernos de bitácora y treinta narrativas del campo/espacio de la práctica docente.

En las evaluaciones escritas tradicionales predomina la construcción de los instrumentos a través de interrogantes reducidos a lo conceptual y/o reproducción de definiciones como lo evidencian los siguientes interrogantes:

“Defina el concepto de organización”, “Defina el concepto de administración y enumere las funciones de la misma”, “Defina el concepto de gestión”, “Qué es una colección?”, “¿Qué son los objetivos de investigación y cómo podemos diferenciarlos?”, “¿Qué es un marco teórico?”, “Descartes: aportes a la filosofía”, “Qué es la filosofía y las características de cada etapa de la historia”. “¿Cuál es la definición de educación?”, “¿Cuál es la definición de didáctica?”, “¿Cómo definen a la política los autores trabajados?”, “¿Qué es la Economía?”, “¿Cuáles son las partes del cerebro humano?”.

En términos de la construcción comunicacional de las evaluaciones escritas analizadas²⁹ solo una incluye una hoja entregada por la docente que da cuenta de la propuesta de trabajo, incluyendo una variedad de diez ítems, entre los cuales los alumnos deben seleccionar uno para desarrollar. El resto de las evaluaciones contienen “consignas” como las expuestas en el párrafo anterior y fueron dictadas por el docente y, copiadas por los estudiantes en sus propias hojas, lo que evidenciaría una carencia de explicitación del instrumento como material educativo.

En el Campo de la Práctica se utilizan como herramientas las notas biográficas, entendiendo como tales aquellas a las que tanto estudiantes como docentes recurren para “explorar” su experiencia en las instituciones educativas y en las aulas. El Cuaderno de

²⁹ Se trata de los exámenes finales de acreditación a los que acceden aquellos estudiantes que optan por la modalidad libre. Para aprobar deben obtener cuatro puntos o más y posteriormente rendir una evaluación oral. Si obtienen menos de cuatro puntos no estarán en condiciones de pasar a la instancia siguiente.

Bitácora en el que los practicantes escriben su trayecto en los ámbitos de formación con datos contrastados empíricamente ó impresiones personales. Las historias de vida de algunos de los “habitantes” de los espacios aula y escuela.

Fueron analizados diez encuadres metodológicos del Campo y del espacio de la Práctica Docente en el que se incluyen como estrategias de producción de conocimiento las biografías escolares, narrativas, y cuaderno de bitácora. En todos los casos las propuestas están configuradas con las siguientes estrategias:

- a) Escritura de textos en forma individual que rescatan momentos significativos de la biografía escolar de cada estudiante. La elección de dichos momentos es personal y por lo general conectada con sus emociones.
- b) Socialización de dichas narrativas y aplicación de un mínimo proceso de edición favoreciendo el enriquecimiento del grupo (Suárez, D.; 2005).
- c) Taller de “herramientas de la práctica” que consiste en abordar nociones básicas de observación participante, entrevistas en profundidad, descripción densa, en fin estrategias etnográficas para poder ingresar al trabajo de campo.
- d) Invitación a la construcción del cuaderno de bitácora, presentándolo como el instrumento de escritura que permite registrar los pasos que cada estudiante da en el terreno: impresiones, inquietudes, supuestos, interpelaciones, sentimientos y generalmente también esbozos de posicionamientos teóricos explícitos o subyacentes.
- e) Socialización mediante lectura de fragmentos de dichos registros práctica que garantiza a cada estudiante que escribe para ser leído no solo por los docentes a cargo sino también por sus pares.
- f) Redacción de informes finales a partir de la selección de una problemática para la cual construyen un estado del arte y

perfilan su posicionamiento docente a partir de los horizontes formativos planteados por el Diseño Curricular.

- g) Coloquio integrador con exposición colectiva de las producciones que dan cuenta de la construcción de saberes realizada en proceso a lo largo de todo el ciclo lectivo.

Expresa la profesora de prácticas Paula que “en la práctica en terreno primero trabajamos la experiencia casi despojados de líneas, les propongo que vayan a vivir, que pongan en claro sus prejuicios en relación con el lugar que eligieron, el barrio, la comunidad, la organización no formal. ¿Por qué voy, a qué voy, en busca de qué? Trabajamos mucho con mitos y a partir de las propias presuposiciones a partir de las cuales van a un lugar a tener una experiencia de practica en terreno. Esa es una primera experiencia que hacemos desde la oralidad, con pequeños registros en la carpeta de campo. Doy algo de instrumentos en cuanto a las metodologías cualitativas observación, entrevista abierta, enfoque etnográfico, en donde lo que puntualizo es hacerme cargo, reconocer mis propias miradas para poder escuchar al otro, para darle lugar a los verdaderos actores con quienes me vinculo, con quienes encuentro actores de referencia ya sea porque me llaman la atención, me asombran o encuentro cuestiones que forman parte de discursos que son solo comprensibles en el espacio del que ellos están haciendo la pr{actica” y agrega “después de los dos meses de practica en terreno la interrumpo para empezar a escribir. Primero hablo de narrar en primera persona describiendo cualitativamente, rompiendo con la forma tradicional del informe técnico de la práctica. Puedo comenzar con el ultimo día, con el tercero o con el cuarto, pero empiezo a contar como si hubiera alguien que escuchara lo que he vivido, lo que conocí, por qué me preocupó o lo que me asombra, describiendo lugares, olores, características del ambiente y, por sobre todas las cosas, dar lugar en esas descripciones a los actores con los que compartí ese espacio desde una anécdota encomillada, una palabra una frase que me llamó la atención y registré en la carpeta de campo, para hacerme cargo que no puedo cambiar el sentido de las palabras del otro para tratar de dar recuperar el lenguaje nativo y es a partir de ahí que los invito a largarse a escribir y empiezo a trabajar con ellos en un proceso re lectura sobre lo escrito, los hago relatar a sus compañeros, encontrarse con su propia escritura para reescribir, volver a

narrar, volver a armar y comenzar a problematizar encontrando luego un tema para la práctica para concluir con un motivo de investigación”.

Estas producciones suelen convertirse en el punto de partida para elaborar posibles “miradas” comprensivas acerca de la vida en las aulas y en las instituciones. Los materiales no solo se comparten sino que también se “editan” colectivamente en encuentros de reflexión.

Para Hunter McEwan (1998) “...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la vertebral estructura funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje”.

El principal objetivo de esta tarea es asumir un posicionamiento crítico, prácticas transformadoras “que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente”. (Diseño Curricular para el Nivel Superior. Nivel Inicial y Primaria. DGCYE. 26) Así, el conocimiento no es una “entidad” impuesta por una “autoridad” pedagógica, sino una construcción colectiva y provisoria en la que la “voz” de los protagonistas o “nativos” cobra fundamental relevancia.

El Diseño de la formación docente se propone entonces pensar la práctica en el marco de la dialéctica sujeción (o sujetación/subjetivación). Para esto es necesario un proceso de desnaturalización de la práctica docente, lo que implica trabajar la auto-objetivación y la consecuente reconstrucción de las prácticas, de manera similar al etnógrafo pero en una interacción cotidiana y una implicación en las relaciones sociales no prevista sino encarnada. “Más que un compromiso decidido, hay un compromiso de hecho con el campo de la docencia, del que a veces no se quiere saber.” (27)

Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y los estudiantes docentes en formación.

Los modos a través de los cuales los docentes usualmente registran y dan cuenta de sus prácticas, muy a menudo se cristalizan en una escritura anquilosada y ritualizada despojada de responsabilidad y belleza y es vivida como una carga o algo que “hay que hacer”, más allá de su evidente utilidad. En cambio cuando cuentan experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona los docentes, constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen la escuela.

¿Qué comunican y de qué modo lo hacen los informes ritualizados de los docentes?
¿Qué valor performativo poseen en los estudiantes esas prácticas?

¿Y con qué herramientas los estudiantes acceden al campo? los rudimentos necesarios para construir los procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente. En este sentido, tienen que ver con hacer más visible la articulación de la docencia con algunas cuestiones tales como las relativas a la investigación en la práctica, a las perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar, etcétera. En estas “herramientas” se trabajarán los procesos de registro y análisis cualitativo, otros espacios sociales educativos y las estrategias que en éstos se desenvuelven, los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente.

Frecuentemente los formadores a cargo de la práctica cuestionan el “rigor científico” ó el “valor testimonial” de los documentos que se producen en estos ámbitos. Plantean cuestiones similares a las que presenta el siguiente párrafo: “...que cada uno anote y escriba sus actos e impulsos del alma, como si tuviera que revelárselos a otros. Y estad seguros de que, por la vergüenza de que éstos sean conocidos, dejaremos de pecar y de tener en el corazón pensamientos malvados. Pues, ¿quién, desea ser visto mientras peca? ¿Quién, después de haber pecado, no miente para ocultarse?” (Foucault, 199: 329-360)

Lo mismo ocurre cada vez que en sus intervenciones en las instituciones los estudiantes recogen testimonios de actores diversos, sobre todo directivos, quienes suelen asumir una actitud de “protección” de los datos, ante los cuestionarios propuestos: “...si escribimos nuestros pensamientos como si debiéramos revelárnoslos los unos a los otros, nos guardaremos con fuerza de los pensamientos impuros por la vergüenza de que otros los conozcan. Que lo que escribimos sea para nosotros como los ojos de nuestros compañeros

en la ascesis, para que enrojeciéndonos de escribir lo mismo que de ser vistos, no tengamos más pensamientos malvados.” (Foucault, 199: 329-360).

¿Cuaderno de Bitácora o hypomnemata?

Según la Prof. Lina Bosch los hypomnemata fueron en tiempos de Platón una especie de cuaderno de uso personal. No eran necesariamente íntimos. Solían ser anotadores de vida que incluían reflexiones, ocurrencias, fragmentos de libros, frases, relatos sobre acciones que se habían presentado o sobre lo leído.

Una de las principales herramientas de la práctica es para nosotros el denominado “Cuaderno de Bitácora” cuya confección es análoga a la del hypomnemata.

Los datos que allí se incluyen ¿son compatibles con la construcción de conocimiento en pro de la formación docente?

Para Foucault los hypomnematas griegos “no se deberían considerar como un simple apoyo para la memoria, que se podrían consultar de vez en cuando, si se presentara la ocasión. No están destinados a suplantar eventual-mente el recuerdo que flaquea. Constituyen más bien un material y un marco para ejercicios que hay que efectuar con frecuencia: leer, releer, meditar, conversar consigo mismo y con otros, etc.” (Foucault, 1999: 329-360).

Según Comas, K. y Morawicki, K. (2015) “Me parece que el Diario de viaje como dispositivo de evaluación está, de mínima, en los bordes de los dispositivos tradicionales, y de máxima se sale de ellos. En ese sentido, para que funcione, para que las dudas que despierte en los cursantes no impidan que se apropien de él, vamos a tener que acompañarlo. Todo lo que no está fijado y consolidado en una cultura (en este caso la escolar) genera dudas. Justamente, la cultura es un ahorro de energía, dice el Antropólogo Gilberto Giménez, en el sentido de que no estamos preguntando a cada rato cómo debemos comportarnos en cada interacción cotidiana: más o menos sabemos cómo hacerlo y simplemente lo hacemos, de lo contrario sería un esfuerzo enorme el deliberar a cada rato cómo deberíamos actuar. Nadie pregunta mucho sobre un parcial de múltiple choice. Pero sí de algo que se centra en la narración como articulación de la subjetividad, la experiencia y el lenguaje de la pedagogía latinoamericana. Articulación y narraciones que son particulares y difíciles de ser fijados sus límites (como la extensión)”.

Son precisamente estos objetivos fundamentales de la formación docente inicial y de la formación docente continua: la necesidad de reflexionar acerca de las propias prácticas con el objeto de desnaturalizarlas y asumir una postura crítico transformadora.

Dichos textos deberían tenerse “a mano” para ser utilizados tan pronto como sea necesario en la acción. No debe limitarse a colocarlos en un armario, en una biblioteca, en un estante, sino profundamente implantados en el alma “clavados en ella”. Los textos deberían formar parte de nosotros mismos. “En resumen, que el alma los haga no solamente suyos, sino que los haga sí misma. La escritura de los hypomnémata es una importante estación de enlace en esta subjetivación del discurso.” (Bosch, L.)

Para Foucault se trata, no de perseguir lo indecible, no de revelar lo oculto, no de decir lo no dicho, sino, por el contrario, de captar lo ya dicho; reunir lo que se ha podido oír o leer, y con un fin, que es nada menos que la constitución de sí. ¿Podríamos vincular esto con la construcción de un posicionamiento docente?

De hecho, en la formación docente, una de las estrategias es el trabajo con las propias experiencias, denominadas trayectorias educativas, a partir de las cuales, y con una mirada de extrañamiento se procura reconfigurar las miradas, deconstruir la realidad observada y de la cual forman parte.

Acción, reacción y ¿creación?

Los estudiantes, en sus cuadernos de Bitácora escriben desordenada, desprolija, caóticamente sus impresiones. Sus dichas y sus desdichas recogidas en el terreno, cuestiones que les pasan por el cuerpo. Y Roland Barthes (1996) escribe: “En lo que escribe hay dos textos. El texto I es reactivo, movido por indignaciones, temores, réplicas interiores, pequeñas paranoias, defensas, escenas. El texto II es activo, movido por el placer. Pero al irse escribiendo, corrigiendo, al irse plegando a la ficción del estilo, el texto I se hace a su vez activo; entonces pierde su piel reactiva, que sólo subsiste por placas (en pequeños paréntesis)” .

Percibo que esto ocurre con los estudiantes: el texto I es el que recoge las primeras impresiones expuestas en dibujos y garabatos; el texto II es el que, editado por él mismo y

por los otros elabora una construcción sensiblemente diferente a la realidad percibida originalmente.

Siguiendo con Barthes este concepto podría reforzarse teniendo en cuenta la idea de analogía. La analogía constituye “lo natural” en fuente de verdad “y lo que agrava la maldición de la analogía es que es irreprimible en cuanto una forma es vista, tiene que parecerse a otra cosa: la humanidad parece estar condenada a la analogía, es decir, en resumidas cuentas, a la Naturaleza.”

¿En qué medida los registros autobiográficos de los estudiantes en sus cuadernos de bitácora ponen de manifiesto la arbitrariedad del signo? ¿Hasta qué punto usan la analogía cuando describen o relatan situaciones?

Para el mismo autor “...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblos sin relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato están allí como la vida”.

¿La autobiografía consiste en una simple recuperación del pasado tal como fue? No. Para Gusdorf (1991) “...la evocación del pasado solo permite la evocación de un mundo ido para siempre” y agrega “La recapitulación de lo vivido pretende valer por lo vivido en sí, y, sin embargo, no revela más que una figura imaginada, lejana ya y sin duda incompleta, desnaturalizada además por el hecho de que el hombre que recuerda su pasado hace tiempo que ha dejado de ser el que era en el pasado.”

El autor menciona el paso de la experiencia inmediata a la conciencia en el recuerdo, produciendo una especie de recapitulación de esa experiencia, lo cual modifica el significado de esta última.

Con estos conceptos se justificaría el uso de las biografías en las prácticas. Tanto las personales como las que se obtienen como relatos de vida de los entrevistados.

Como expresé anteriormente, ya no concebimos al conocimiento como un ente estático, producido por otros y que habita las páginas de los libros (concepción iluminista); la construcción de los saberes hoy focaliza su atención en los saberes de los otros, sus expectativas, sus sentires, sus sueños. Además del producto del intelecto fomentamos en

nuestros estudiantes prestarle adecuada atención a los que “les pasa por el cuerpo” y, paralelamente escuchar, atentos y respetuosos, con una mirada desprejuiciada y de extrañamiento, las voces de los otros: “...si quiere restituir las voces de la experiencia humana en toda su fuerza expresiva, ha de cambiar de postura otra vez: crear una relación de intercambio y de amistad, tomarse el tiempo de entrar en el universo de otro.” (Bertaux) Y después de ese proceso de escucha, de comprensión y de análisis, hay que sentarse a escribir “hacer obra de escritor: trabajar las palabras y el lenguaje, transmutar la palabra en texto por la magia de la escritura”.

Ese texto se convierte en un texto académico, en un saber valorado como experiencia única e intransferible, a partir de la cual todos se enriquecen.

En el resto de los espacios curriculares ¿no es válida la reflexión acerca de la enseñanza de la historia, geografía, matemática, economía, contabilidad, política, sociología, antropología? Se limita la comunicación en instancias de evaluación a interrogar a los estudiantes acerca de contenidos conceptuales. Se aplican estrategias de evaluación que no favorecen la reflexión acerca de su enseñanza teniendo en cuenta que los futuros graduados serán profesores.³⁰

Bibliografía

Barthes, R. (1978) *Barthes por Roland Barthes*, Barcelona, Editorial Karios.

------(1996) “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en: Barthes, Eco, Todorov y otros, *Análisis estructural del relato*. México. Ediciones Goyoacán.

Bertaux, D. Los relatos de vida en el análisis social, en Aceves, J. (comp.), *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos*, Instituto Mora-UAM, México. pp. 136-148

Bosch, L. *Los hypomnematas*. Consultado el 23/3/16 en: <http://hipomnemata.blogspot.com.ar/>

Comas, K. y Morawicki, K. (2015) *El cuaderno de bitácora como proceso educativo*. I Congreso Comunicación Popular desde América Latina y El Caribe: “Prácticas y estudios de comunicación y emancipación”. II Congreso Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina –COMCIS: “El rol del Estado en los escenarios de transformación y los

³⁰ Esto ya ha sido esbozado en los capítulos 5 y 6.

procesos democráticos populares”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social / Universidad Nacional de La Plata. Diciembre 2015.

Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Dirección General de Cultura y Educación. Bs. As. 2009.

Ferrarotti, F. (2011) *Las historias de vida como método*, Acta Sociológica, núm. 56.

Foucault, M, (1990) *¿Qué es un autor?, Entre filosofía y literatura. Obras esenciales de M. Foucault*, vol. I, Paidós Básica, 1999.

Gusdore, G. (1991) *Condiciones y límites de la autobiografía*. Revista Anthropos N° 29, Madrid, p. 9.

McEwan, H. (1998) “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, H y Egan, Kieran (Comp.), *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Bs. As. Amorrortu Editores.

Kusch, R. (2007) *Obras completas*. Rosario. Tomo III. Pago 21.

Suarez, D. (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Capítulo 10: Experiencias institucionales integradoras de saberes

A mediados de abril de 2015 el estado Nacional instaló en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 2 el equipamiento completo y, en menos de doce horas puso en funcionamiento una nueva radio. Antes debió realizarse un “boquete” en una pared para separar el estudio del control, trasladar la Dirección a otro sitio pues, como en la mayoría de los ISFD los espacios escasean. Se realizaron varios reacondicionamientos en las instalaciones y la radio, salió al aire.

Inicialmente el contenido principal fue la música hispanoamericana. Los primeros oyentes hacían llegar sus comentarios de sorpresa y agrado por descubrir artistas nunca antes escuchados en radio.³¹

Luego vinieron “Que vida la escuela”³²; “Mejor hablemos de ciertas cosas”³³; “Las leyes de Juan”³⁴; “Agrupados”³⁵; “Arde la letra”³⁶, entre otros.

Pero, esta breve introducción solo persigue el fin de contextualizar lo que importa a este trabajo que es la escena evaluativa en los espacios comunicacionales o, las escenas comunicacionales en los espacios de evaluación.

Según el Referente de Programación, Lic. Guillermo Fittipaldi³⁷ “los lineamientos políticos que dan origen a esta política pública se van logrando de a poco. Las Radios Socioeducativas plantean un nuevo escenario en la radiofonía nacional. Es un nuevo camino que se va construyendo a medida que lo transitamos con varios obstáculos que

³¹ Este dato lo obtuve de los comentarios en la página de Facebook de la Radio 2, donde se publican novedades y promociones acerca de la programación y la comunidad participa con comentarios y sugerencias.

³² Programa producido y conducido por integrantes del SUTEBA Azul, con invitados. Originalmente emitido los martes de 17 a 18 hs y luego los jueves de 10 a 11 hs.

³³ Programa conducido por alumnas y profesora de la cátedra “Psicología y cultura” del Profesorado de Psicología, los viernes de 20 a 22 hs.

³⁴ Programa producido y conducido por estudiantes y profesora de segundo año de la carrera Tecnicatura Superior en Administración de PYMES, jueves por medio de 20 a 21 hs.

³⁵ Programa producido y conducido por estudiantes y docente de la cátedra “Técnica y dinámica grupales” de la Tecnicatura Superior en Comunicación Multimedial.

³⁶ Programa producido y conducido por estudiantes y varias profesoras de Lengua y Literatura del Profesorado de Educación en el marco del Taller: Escritura y oralidad.

³⁷ Es egresado de la vieja escuela Superior de Periodismo de la UNLP y luego Lic. En Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Ha conducido programas de radio y TV, es docente e integra una cooperativa de producción de contenidos multimediales. Se desempeña en el Profesorado de Ciencias Políticas.

debemos sortear. No todos los profesores han tomado conciencia de su potencial. Quienes sí lo han hecho, se muestran muy conformes y animados con seguir produciendo contenidos”.

Con relación a su utilización en instancias de evaluación expresa que “se intenta que el posicionamiento sea dialéctico-constructivista, que el docente cumpla el papel de guía para que los estudiantes produzcan los programas desde la investigación hasta la puesta en el aire. El docente debe coordinar y fomentar la participación con propuestas y técnicas creativas diferentes a las usadas en las clases convencionales. Para esto necesita capacitación en producción radial para incorporar metodología y herramientas técnicas que le permitan arribar a estas expectativas”.

Pero el uso de la radio no está generalizado. Lo atribuye a que “el docente no tiene los conocimientos para llevarlos a cabo. Crecimos con un modelo radial tradicional que refleja una forma de realización más bien comercial. El surgimiento de Radios Socioeducativas, comunitarias y del tercer sector, plantean un nuevo escenario que hacen hincapié en el conocimiento y la información como un derecho universal y no como mercancía. Estamos transitando este nuevo paradigma, el cual debemos profundizar, con los escasos conocimientos y herramientas que tenemos. De todos modos, los profesores que sí realizan producciones con los estudiantes, lo hacen porque les interesa la radio dependientemente de sus conocimientos radiofónicos”.

Le pregunté cómo fomentaría él su inserción en el curriculum y dijo: “con jornadas de capacitación, charlas, talleres donde se puedan escuchar y compartir experiencias alternativas de producción; con fomento de concursos de campañas educativas, informativas. Pero principalmente, haciendo que los docentes y estudiantes escuchen diversidad de producciones. Que “hacer radio” no es sólo sentarse 30 o 60 minutos delante de un micrófono y hablar. Hay otras formas de hacer radio. Radioteatros, interpretación de cuentos, campañas de sensibilización, spots, informes y varios formatos más”.

Para Francisco Gutiérrez (1973; 41) las transformaciones culturales poseen dos dimensiones: la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva. “La civilización moderna con sus medios técnicos de transporte (trenes, automóvil, avión), sus medios de comunicación (prensa, radio, cine, TV), en fin, con sus medios mecánicos y hasta electrónicos de

interrelación está ofreciendo al hombre nuevas formas de percibir, de intuir, sentir y pensar. [...] El cambio de percepción implica el cambio de mentalidad”.

El autor elabora una pedagogía de la comunicación con dejes marxistas: “Si el hombre es formado por las circunstancias, las circunstancias deben volverse humanas”. (Gutiérrez, 1973: 31). Esto implica el reconocimiento del nuevo entorno cultural como formador de sujetos y, a la vez, la capacidad transformadora de la intervención educativa sobre ese entorno. Claramente una radio socioeducativa en el contexto de un instituto formador de docentes cobra un potencial educativo pocas veces visto en la Argentina.

Tres cuestiones darían lugar a la pedagogía de la comunicación:

- Un **reconocimiento**: el de la existencia de una «escuela paralela» de la sociedad de consumo; una escuela mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional (Gutiérrez, 1973: 48).
- Un **proyecto**: el que articula al diálogo con la participación, haciendo de la escuela un centro de comunicación dialógica y al convertir a los medios de comunicación en una escuela participada (Gutiérrez, 1973: 49). El diálogo y la participación, en este autor, tienen relación con una idea de «receptor activo» atribuida a los jóvenes, que quieren ser forjadores de su propia historia y no meros espectadores o consumidores (Gutiérrez, 1973: 74), y con la formación de ciudadanos críticos para la nueva sociedad (Gutiérrez, 1973: 81).
- Una **política**: la que se construye contra la monopolización de la escuela en la formación de sujetos, aun cuando ésta se presente bajo las formas de una “comunidad educativa” lo cual es un elemento de autoengaño, ya que tiene por objeto último escolarizar a la comunidad (Gutiérrez, 1975: 115).

Una estudiante de cuarto año del Profesorado de Psicología, graduada a fines de 2016 participó de la radio socioeducativa y relata una experiencia inolvidable: “la mejor manera de expresarme sería agradecer a quien hizo posible que pudiera vivenciar, desde mi rol de estudiante, el abordaje de una materia a través de la radio. Incluso las instancias evaluatorias. Siempre que puedo le digo: gracias Tati”, -refiriéndose a la profesora con quien realizaron el programa de radio-. Y se explaya “La experiencia abarcó más que los temas de la materia, por eso creo que amplía conocimientos. Esto es, saber que para abordar

un tema específico debíamos tener en cuenta los tiempos de la radio y consultar al operador por los temas musicales (lo que permitía que accediéramos y conociéramos los controles); tarea para lo cual debimos armar una estructura que respetara en marco radial.

Partiendo de esa base, hubo que poner en práctica la teoría. Por lo que estoy convencida que la radio se transforma en nexo primordial para la interacción y la comunicación de ideas. La radio como espacio principal donde no solo se une la teoría con la práctica, sino que adquieren sentidos; tan amplios como subjetividades los atraviesan”.

Laura, quien ya está dictando clases en la escuela secundaria dijo: “En cuanto a las instancias evaluatorias también adquirió sentido la tan escuchada frase: "el final se aprueba en el proceso del año". Nunca lo habíamos vivenciado hasta la radio. El compromiso que fuimos adquiriendo a medida que pasaban los programas, fue dotándonos de un sentido de pertenencia: "Mejor hablemos de ciertas cosas" (el nombre del programa), era nuestro; pues habíamos trabajado en su construcción y la "obra" era maestra”. Y concluye: “No sé si pueda transmitir todo lo que vivimos en "los días de radio". De los nervios a la tranquilidad; de la risa al llanto; de no querer a estar esperando el día del programa. Mil momentos vivenciados a los que es imposible escapar. Solo puedo agradecer, y ¿qué menos se puede hacer, con aquel que toca tu vida y la transforma?”.

Acerca de esa experiencia también entrevisté a la profesora a cargo³⁸ del grupo quien relató “nosotras trabajamos en la materia Psicología Social del tercer año Profesorado de psicología en 2015. Lo que implementé fue que las estudiantes, clase por clase, realizaban una narrativa colectiva en la que no solo escribían ellas sino que también escribía yo y armábamos la narrativa, sobre la cual hablábamos durante todo el programa. Siempre había una articulación entre la temática elegida para ese día y los contenidos de la materia. Desde la Psicología Social debíamos dar los fundamentos, el sustento teórico. Aparecían cuestiones subjetivas, apreciaciones personales que luego eran sustentadas con el material bibliográfico. A esas narrativas le fuimos dando un formato más académico –al principio era una escritura más espontánea-. Fuimos respetando la cita de autores, las referencias y por eso decidimos que pudiera ser visto por otras personas y acordamos su

³⁸ La docente es Licenciada en Psicología, graduada la UBA y Licenciada en Educación, graduada en Universidad de Quilmes.

publicación. Con cada temática hicimos un capítulo del libro y ya nos contactamos con algunas editoriales”.

La evaluación final de la materia también se hizo en la radio y se trató de “un trabajo integrador, así que lo que comenzó como una prueba piloto en 2015 en el 2016 tomó otra forma y con mucho esfuerzo pues escribir una narrativa en conjunto para cada semana y con contenido académico llevó su tiempo pero fue muy productivo”.

Retomando a Taborda, S. (1951; 363) es posible observar de qué manera rescata en los recuerdos de infancia momentos ligados a una “proyección sentimental provocada por una lectura, por una ceremonia, por un espectáculo, por la audición de una determinada composición musical, por la contemplación de la naturaleza, en situaciones prendidas para siempre al recuerdo, y no cabe duda de que a esa capacidad endopática corresponde un extraordinario valor formativo”. El autor expresa que no tenemos otra manera de seguir objetivamente las huellas que dichas situaciones trazaron en el alma que no sea la que consiste en atender a sus expresiones. Las confesiones confiadas a los diarios íntimos, las manifestaciones pictóricas, las canciones libres con las que el niño traduce sus visiones musicales, la danza espontánea y el ritmo de los giros gimnásticos, constituyen una gramática que el hombre conoce por una larga experiencia creadora: la experiencia del movimiento, del aliento, del equilibrio, de las formas matemáticas esenciales del cuerpo”.

Partiendo de esto último quizás la decisión de la profesora de publicar la experiencia con el programa de radio contribuiría a superar, de algún modo, esta vacancia a la que hace referencia el pedagogo cordobés: narrar las experiencias pedagógicas permite rescatar, para otros, todas aquellas vivencias intransferibles que nos han pasado por el cuerpo. En este caso, lo vivido en una radio socioeducativa, en cuyo aire, y a oídos de todos quienes estuvieran dispuestos a escuchar, se desarrollaron las clases y las evaluaciones parciales y finales.

Otra vivencia evaluativa en la radio muestra otro contraste. Según el profesor a cargo de la cátedra: “La experiencia en radio vivida con los alumnos de segundo año fue muy enriquecedora, permitiendo una evaluación continua, ya que sobre el material trabajado y los relevamientos en organismos públicos realizados se estructuraba el programa, aplicando todos los conocimientos adquiridos, afianzándolos y potenciándolos. Permitted una construcción de los saberes partiendo desde distintos puntos de vista: qué

piensan y como se sienten los usuarios, qué piensan los funcionarios, qué dice la normativa, como se sienten los que trabajan allí, en muchos casos se llegó a proponer estrategias de mejora.

También permitió una devolución a los organismos con los cuales se había trabajado”.

Yaqui destaco el contraste entre lo expresado por el docente como experiencia rica de formación y la motivación de los estudiantes que vivieron una experiencia traumática “Lamentablemente este año, los alumnos han elegido no trabajar con la radio, porque dicen haber tenido una experiencia poco feliz y traumática el año anterior”. Claramente la evaluación que acerca de la experiencia realiza el profesor no coincide con la de los alumnos que, también entrevistados, unánimemente manifestaron sentirse expuestos y obligados a hablar por radio de temáticas que desconocían.³⁹

Lo mismo ocurre con los estudiantes de PYMES. Por lo cual es importante preparar el camino para un trabajo con este medio, no obligando, dando tiempo a soltarse, y planificando adecuadamente los programas con anticipación

Afirma Taborda que “la educación no puede ni debe perder de vista esa realidad que condiciona sus faenas v le comunica sentido”. Enfatiza, además, lo que considera como la intuición pestalozzianana: "la más perfecta formación del hombre para la sociedad se cumple en la sociedad", considerando que todo arte “tiene su origen en el movimiento rítmico que cada pueblo posee, y ser artista del sonido consiste, no en copiar a la naturaleza, sino en colocarse frente a ella tocado de esa mística que aprende v comprende la secreta legalidad de la "doctrina anímica musical" que, duerme en la vida del pueblo”.

Y he considerado pertinente incluir en el análisis la mirada de este pensador argentino, entendiendo a la radio como una expresión del arte que permite la creación, la formación, el entretenimiento, utilizando recursos artísticos indiscutibles como la música, la poesía, el teatro y en fin, la palabra creadora de quienes transitan el aire.

Un autor al cual ya he referido es Kaplún, M. (1998; 49) a quien regreso en su caracterización de la educación/comunicación como proceso En el texto menciona la de Freire “La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Considero que, claramente, las experiencias relatadas en la radio

³⁹ Fueron consultados los siete estudiantes que conformaban el grupo que llevó adelante el programa.

socioeducativa, a diferencia de la mayoría de las que volqué en capítulos anteriores, persiguen intenciones transformadoras. No veo aquí características de una educación para informar o conformar comportamientos, sino que se plantea formar a los futuros docentes comprometidos con la transformación de la realidad. Kaplún vuelve a citar al pedagogo brasileño:

- No más un educador del educando;
- No más un educando del educador;
- Sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo cual significa:

- que nadie se educa solo;
- sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

“Esta dinámica, en el transcurso de la cual los hombres se van educando entre sí, es precisamente «el proceso» educativo”.

Ateneo de pensamiento latinoamericano “Jorge Huergo”

Este espacio fue creado en 2015 en homenaje a quien fuera Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires e impulsor de la reforma de los Diseños Curriculares de los profesorados de educación Inicial, Primaria y Educación Física, que mostraron una fuerte impronta de los pedagogos populares latinoamericanos, reforzando aquella idea de Lito Nebbia en “si a la historia la escriben los que ganan eso quiere decir que hay otra historia”⁴⁰ y de los aportes del Campo Comunicación/Educación.

En ese marco se organizan charlas, talleres, jornadas y otros eventos que provocan la generación de pensamiento crítico y habilitan encuentros formativos más allá de las cuatro paredes del aula. Un libro sobre historia política de Azul y otro sobre narrativa de experiencias pedagógicas publicados por profesores y estudiantes son ejemplo tangible de la producción del Ateneo.

Tesina en segundo año

⁴⁰ Lito Nebbia. “Quien quiera oír que oiga”. Canción 1983.

Los estudiantes del profesorado de psicología (cuyo diseño curricular no sometido a reforma) realizan guiados por sus profesores/as una tesina⁴¹ que, al finalizar el año y a modo de acreditación de varios espacios, es “defendida” por cada grupo. La producción puede ser escrita o en cualquier tipo de soporte. El objetivo es lograr que los grupos integren los saberes de las distintas disciplinas que conforman ese año en una articulación muy bien lograda. “La evaluación, entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; a inquirir sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal], las situaciones que se dieron al abordar la tarea, las vicisitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como de interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos que plantean una nueva concepción de aprendizaje que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento”. (Oviedo, P.).

Jornada de la diversidad cultural⁴²

Es tradición cultural que alrededor del 12 de octubre se desarrolle un gran festival que incluye diversas expresiones como charlas, muestras, canto, danza en las que, a partir de un trabajo colectivo se exponen a la comunidad en un espacio habilitado al aire libre producciones realizadas por estudiantes y docentes. Es mucho más que una celebración de la diversidad atravesada por lenguajes también diversos. Ese ámbito es también una escena

⁴¹ “Si bien el término tesina no aparece en los diccionarios académicos, se trata de un tipo de trabajo que a menudo se les solicita a los estudiantes como una **primera tarea de investigación**. La tesina puede ser también un trabajo documental, de campo o de desarrollo práctico. Si bien al igual que la tesis **la tesina es un trabajo de investigación**, esta es una tarea bastante **menos exigente que la tesis** y que se asemeja más a lo que es una monografía. Las diferencias entre una y otra radica en el grado de complejidad y extensión de cada investigación: como mencionamos, mientras la tesis debe tener en general un mínimo de cincuenta cartillas, **la tesina admite que el total del trabajo sean unas veinte cartillas.**

La tesina no debe mostrar, como la tesis, el paso a paso de la investigación, sino que más bien **será el análisis de un tema en concreto**. Es un trabajo para demostrar básicamente que el estudiante conoce y domina distintos métodos de investigación y tiene las capacidad para realizar luego una tarea académica más profunda”. Consultado el 31/8/18 en: <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2017/05/16/1152460/conoce-diferencias-tesis-tesina.html#>

⁴² El 12 de octubre es la fecha en el país para promover la reflexión histórica y el diálogo intercultural acerca de los derechos de los pueblos originarios. En este sentido, en el año 2010 el Poder Ejecutivo Nacional envió al Congreso un proyecto de ley para modificar el nombre de Día de la Raza por Día del Respeto a la Diversidad Cultural Americana.

evaluativa de alto impacto a raíz de la amplia gama de dimensiones que se ponen en juego. Cada quien da lo que mejor sabe hacer con un importante grado de compromiso.

Estos recursos sumados a los que se mencionan en el Capítulo 3, muestran que la institución genera espacios que fomentan la integración de saberes y la posibilidad de evaluarlos mediante dispositivos innovadores y de construcción colectiva a la vez que estarían respondiendo al posicionamiento expuesto por Julia Liza Gonzales (2005) “La devaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir entonces de un Marco teórico conceptual y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo. Estas acciones u orientaciones presentan de acuerdo con nuestro concepto los siguientes rasgos propios de un proceso como el siguiente; a) totalizador, que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa descomponiéndose sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia; b) histórico, que recupere las dimensiones sociales del acontecer grupal; c) comprensivo, que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal sino que también aporte elementos de interpretación de la situación de docencia que prima en la estipulación; d) Transformador que permita no solo hacer una lectura correcta de la realidad imperante si no que propicie la producción de conocimientos así como operar con dicha realidad y modificarla, es decir plante haga una revisión de alegría entre la teoría y la práctica que deriven de una verdadera praxis”.

Bibliografía

González, J. L. (2005) *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica y calidad de la educación*. Revista Umbral Nro 8. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayeque. Pág. 177.

Gutiérrez, F. (1973) *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas.

Gutiérrez, F. (1975) *Pedagogía de la comunicación*, Buenos Aires, Humanitas,

Kasplún, M. (1998) Madrid. *Pedagogía de la comunicación*. Ediciones De La torre.

Fundacion Universia (2017) *Conoce las diferencias entre tesis y tesina*. México. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2017/05/16/1152460/conoce-diferencias-tesis-tesina.html>

Oviedo, P. (s/d) *Instrumentación didáctica*.

Taborda, S. (1951) *Investigaciones pedagógicas*. 2do. Vol. Córdoba. Ateneo Filosófico de Córdoba.

Capítulo 11: Para seguir pensando

Considero que este recorrido me ha permitido esbozar líneas de análisis todas ellas profundizables que contribuyen a reflexionar y comprender la dimensión comunicativa de las escenas evaluativas en el ISFDYT Nro. 2 de Azul.

En el objetivo general planteo que la comunicación está presente en la planificación, selección de criterios, adecuada formulación de instrumentos y una posterior devolución que permita explicitar un proceso de aprendizaje. Fue precisamente a partir de la observación de los proyectos áulicos que pude verificar la ausencia de un posicionamiento de la comunicación/educación como *proceso* en la mayoría de los documentos, seleccionados de manera aleatoria. Por el contrario he verificado la preeminencia de los modelos *informacional* o de los *resultados*, planteados por Kaplún.

A la misma conclusión me permitió arribar la observación de instancias evaluadoras en las mesas de exámenes, el análisis de las evaluaciones escritas, las entrevistas con alumnos y profesores y la lectura de numerosas actas incluidas en los libros donde se registran las sesiones del Consejo Académico Institucional o de personal.

Resulta pertinentes destacar no obstante que, al mismo tiempo pude constatar situaciones evaluativas/comunicacionales compatibles con un posicionamiento crítico transformador por parte de numerosos profesores, situaciones que he descrito, sobre todo en la utilización de la radio socioeducativa que funciona en el Instituto y los numerosos eventos institucionales que a lo largo del año procuran una formación integral de los futuros profesores, lo que muestra, junto con los Diseños Curriculares, que la política educativa tanto institucional como jurisdiccional sí genera las condiciones en su marco normativo para la realización de prácticas transformadoras.

El trabajo de recolección en el campo me permitió visualizar además la existencia de una persistente concepción de la comunicación vinculada con los efectos, cuando numerosos profesores se posicionan en un modelo de transmisión y suponen que las consignas: “deben esforzarse más, ejercitarse más, estudiar más” generará aprendizajes significativos. El posicionamiento preponderante es claramente conductista/positivista, con escaso lugar para la reflexión acerca de las propias prácticas y el trabajo colaborativo interdisciplinario para construir saberes que modifiquen estas miradas.

Tal como me lo propuse, pude realizar un mapeo de las situaciones comunicacionales, procurando alcanzar la mayor cantidad de situaciones posible.

¿Cuáles son los puntos nodales de los sentidos docentes e institucionales respecto de la evaluación con potencialidad articulatoria en una perspectiva de educación transformadora y crítica? Me focalizaría en los siguientes:

- El Instituto posee una larga tradición de prácticas vinculadas con la investigación y extensión abiertas a la comunidad, así como vinculaciones con instituciones en las que se desarrollan prácticas contextualizadas.
- Ha sistematizado en investigaciones realizadas por profesores y estudiantes que evidencian, sobre todo en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Especial, un claro posicionamiento basado en la pedagogía crítica y la comunicación como un proceso no exento de tensiones.
- El sostenimiento de una radio socioeducativa (pese a los embates de la actual política neoliberal en materia educativa), con experiencias elogiadas por la calidad de sus contenidos y estética, muestra un claro compromiso por crear y recrear cada día un refugio que lenta, pero sostenidamente milita la pedagogía y comunicación populares.
- Trabajan en el Instituto profesoras que han participado en la elaboración de los Diseños Curriculares de Educación Inicial y Especial. Muchas de ellas son, de alguna manera, militantes garantes de la pedagogía crítica y contribuyen a que las nuevas generaciones de profesores comprendan el potencial transformador de prácticas inscriptas en esa concepción.
- Los profesores del Espacio/Campo de la práctica docente en su mayoría están formados en la etnografía y conducen a sus alumnos por el camino de las narrativas, las historias de vida y un posicionamiento comunicacional de diálogo constructivo

No son la mayoría y quedará para una nueva investigación profundizar los motivos por los cuales se verifica un posicionamiento más tradicional y tecnocrático.

Además del trabajo colectivo en las jornadas del PNFPP también se han habilitado espacios en talleres, conferencias, charlas, en fin, capacitaciones que persiguen, entre otros, los objetivos de lograr que los profesores pongan en práctica la variedad de estrategias u

recursos que hoy promueve la didáctica crítica.

¿Qué aprende el estudiante? ¿Cuáles son las características del objeto de estudio?
¿El objeto es dado, existe fuera del sujeto que aprende o es construido por él?

Desde Platón y su dualismo que dividió al mundo entre las cosas sensibles y cognoscibles frente al mundo de las ideas, verdaderas, inmutables y universales, pasando por Locke que concebían al hombre como una tabula rasa en la que van inscribiéndose los conocimientos a partir de la experiencia con el mundo, pasando por Kant y su idealismo trascendental quien afirmaba que el sujeto determina al objeto mediante las categorías a priori de la sensibilidad y el entendimiento y que el noumeno o la cosa en sí son incognoscibles, la filosofía ha aportado numerosas ideas acerca del conocimiento. (Obiols, 1993: 173-186).

“En los documentos oficiales, en los proyectos curriculares, en los textos escolares y en las estrategias didácticas ha predominado una concepción de conocimiento como algo externo, ya dado, cerrado sobre sí mismo, elaborado previamente al proceso de aprendizaje, que el alumno debe adquirir. Es decir el conocimiento será una *entidad* que el alumno debe incorporar. Para facilitar dicha incorporación es necesario parcelarlo en unidades discretas y fácilmente incorporables. Se produce así un proceso de atomización del saber”. (Sanjurjo, 2000: 31).

¿Cómo se conoce atomizadamente? Apropiándose de partes del todo natural o social descartando los procesos de producción en la construcción del conocimiento. Este modelo es sustentado por una concepción positivista de la ciencia, que se reduce al estudio de “hechos” y descarta las articulaciones y, especialmente, todo aquello que no sea cuantificable.

El modelo positivista de conocimiento ha prevalecido en las aulas desde la generación del 80. Las clases y evaluaciones ponen énfasis en fechas, datos, definiciones, personajes descontextualizados y se descartan los procesos y articulaciones de los datos. El modelo de aprendizaje es conductista.

A partir de los enfoques sistémicos comienza a concebirse al conocimiento como sistema. Los distintos campos del saber pueden estructurarse en sistemas en donde cada elemento cobra importancia en relación con la totalidad. Si bien implica una superación del modelo anterior al reconocer las articulaciones de los hechos entre sí, se trata de un modelo

estructuralista para el cual conocer consiste en apropiarse de la totalidad pero sin tener en cuenta el proceso a través del cual esa totalidad se construyó. Se basa en teorías del aprendizaje gestaltistas.

Más recientemente se destacan las concepciones que conciben al conocimiento como una construcción social, producto de un proceso en el que intervienen factores sociales, políticos, culturales y psicológicos. Esta concepción es solidaria con las teorías constructivistas del aprendizaje. (Sanjurjo, 2000: 32).

Para el paradigma tecnológico positivista el conocimiento es “lineal, se traspasa, promueve memorización. En tanto la evaluación está orientada al control, selección, comprobación, clasificación y acreditación”. (Bazán Campos 2008: 54) La comunicación implicará poner en marcha instrumentos que permitan recolectar, objetivamente, dicha información. “El carácter fundamental de la filosofía positiva es el de mirar todos los fenómenos como sujetos a leyes naturales invariables...” (Mattelart, 2005).

Para el paradigma socio crítico transformador “el conocimiento se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo”. La evaluación está “orientada al aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación”. (Bazán Campos 2008: 54). Y este será, consecuentemente, el modelo comunicacional solidario con este posicionamiento.

Pero ¿han sido derrotados en las aulas y las instituciones educativas el positivismo y el conductismo arraigados fuertemente desde los inicios del sistema en la Argentina? Las observaciones, entrevistas y análisis documental transitado por esta investigación nos dan indicios de que no.

Esa pretensión de certeza y objetividad reúne las características del pensamiento europeo que aspira a certezas de tipo racional con una concepción epistemológica afecta de formular hipótesis y demostrarlas. La verdad de un conocimiento como entidad pretende agotar las preguntas y anteponerse como práctica predictiva (Sanjurjo, 2000).

¿Podría plantearse que los docentes “tradicionalistas”, aquellos que consciente ó inconscientemente adhieren a las concepciones teóricas mencionadas, tienen miedo? ¿Tienen miedo de pensar que en el fondo todo es falso? ¿De adoptar al conocimiento como protagonista de una inquietante provisionalidad? ¿Miedo a no poder enmascarar el caos de

la existencia? ¿O es más bien producto de lo que Durkheim llamaba “el conformismo moral y conformismo lógico de la vida en común”? (García Linera, 2016)

La ficción de que todo se puede analizar, explicar y predecir y comunicar aplicando unas determinadas técnicas, aquietta el miedo y los instala, quizás, en posiciones de certezas tranquilizadoras. Sin embargo, diría Nietzsche (1998) “la creencia en las categorías de la razón (...) es la causa del nihilismo. Hemos medido el valor del mundo mediante categorías que se refieren a un mundo puramente fingido”.

Para otros, quizás aún muy pocos, en el ámbito de la escuela como ámbito del saber científico “tras la aparente neutralidad científica de las distintas corrientes de la filosofía y las ciencias sociales se trata, a la inversa, de recuperar el potencial teórico autónomo contenido en el pensamiento latinoamericano” (Argumedo, 1993) a esto han intentado contribuir los Diseños Curriculares de los profesados de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Física reformados en 2007 que incorporaron en sus marcos teóricos una raíz latinoamericanista incluyendo pedagogos largamente olvidados. Aun así, todavía no hay disponible una evaluación que permita constatar cual es la incidencia de estas corrientes en las aulas.

Los posicionamientos con relación a la evaluación derivados de las pedagogías populares, especialmente las latinoamericanas suelen enfrentarse al temor que genera este tipo de pensamiento cuyos ejemplos a lo largo de la historia, abundan.

El pensamiento dominante en las distintas etapas históricas de la Argentina, modeló un Estado, el oligárquico-liberal primero y el neoliberal o pos social después, que enfrentó, persiguió y silenció a los populismos. Los casos más notables quizás hayan sido los procesos liderados por Irigoyen y Perón. Más recientemente aun el Frente para la Victoria y las evidentes persecuciones mediático-judiciales. Y en nuestro País, históricamente la clase media suele ser temerosa de los populismos cuando pierde su conciencia de clase.

Sin embargo en las bases de esa sociedad, a veces muy profundamente, se conservan los símbolos, los mitos y los ritos de la cultura.

Me permito realizar una analogía entre el educador americano medio de hoy quien, al modo europeo, prefiere adoptar un pensamiento que se inclina por abarcar con pretensión de completud los objetos de conocimiento y manipularlos de modo que ninguno de sus aspectos constitutivos quede afuera de esa mirada y de ese control, pues esa práctica es

garantía de orden, de progreso y de humanidad. Resulta tranquilizador ese ficticio “control” de la realidad. ¿Cuánto de autenticidad hay en esta postura del “animal racional”? Kusch criticaría este posicionamiento de pretender sabelotodo, desde la física atómica hasta las óperas de Verdi para evitar hacer papelones en las reuniones sociales, en el marco de ese “plan” de hombre que seremos y no qué somos hoy. (Kusch, 1976; 481).

Durante parte de 2015 y 2016 los medios de comunicación (y detrás de él su público consumidor) han adoptado con una mirada escasamente crítica. Se instaló el concepto de “grieta” para graficar la división y el enfrentamiento feroz de las antinomias. El ideal de la mascarada europea que históricamente corrió detrás de las certezas es incompatible con la necesidad ancestral de América de buscar la verdad en el todo y jugar el juego de lo azaroso como práctica dialéctica que construye la historia.

Dice Rodolfo Kusch (1976) “...somos débiles frente a la totalidad de lo que deberíamos pensar. De ahí la importancia de lo simbólico a nivel pueblo. De ahí la urgencia, claro está, de saber con qué técnica logramos ahora la totalidad del pensar (...) Es el recobrar el miedo del cual deberíamos curarnos como sectores medios”.

El enciclopedismo y el iluminismo han constituido sujetos y culturas convencidos de que el hombre podía conocer la realidad circundante e incluso a si mismo aplicando técnicas de acceso al saber. La principal fue la lectura de libros y enciclopedias, lo cual les permitía saciar ““extraordinario deseo de saberlo todo”. (Kusch, 1976).

¿Qué expresaba Kant en la Modernidad acerca de esta cuestión?: “Los grillos que atan a la persistente minoría de edad están dados por reglamentos y fórmulas: instrumentos mecánicos de un uso racional, o mejor de un abuso de sus dotes naturales. Por no estar habituado a los movimientos libres, quien se desprenda de esos grillos quizá diera un inseguro salto por encima de alguna estrechísima zanja. Por eso, sólo son pocos los que, por esfuerzo del propio espíritu, logran salir de la minoría de edad y andar, sin embargo, con seguro paso”.

La tranquilidad y sensación de poder que genera el acceso al conocimiento le permite al hombre certeza y seguridad lo cual excluye los “sutiles instrumentos de observación que tenemos en nuestros sentidos”, según Nietzsche en El Crepúsculo de los ídolos: “Esa nariz, por ejemplo, de la que ningún filósofo ha hablado todavía con veneración y gratitud, es hasta este momento incluso el más delicado de los instrumentos

que están a nuestra disposición: es capaz de registrar incluso diferencias mínimas de movimiento que ni siquiera el espectroscopio registra. Hoy nosotros poseemos ciencia exactamente en la medida en que nos hemos decidido a aceptar el testimonio de los sentidos, en que hemos aprendido a seguir aguzándolos, armándolos, pensándolos hasta el final” y agrega “El resto es un aborto y todavía-no-ciencia: quiero decir, metafísica, teología, psicología, teoría del conocimiento. O ciencia formal, teoría de los signos: como la lógica, y esa lógica aplicada, la matemática. En ellas la realidad no llega a aparecer, ni siquiera como problema; y también como la cuestión de qué valor tiene en general ese convencionalismo de signos que es la lógica”. (Nietzsche, 2006).

El conocimiento certero, para el pensamiento europeo, le permite al hombre conocer la naturaleza para dominarla y tomar posesión y acción ante los hechos.

Kusch plantea el interrogante ¿esa razón instrumental, sistemática y metódica verdaderamente le permite al hombre acceder a todo el saber? ¿Cuántos detalles se le escapan en ese intento?

Quizás la respuesta no esté solo en la nariz a la que refiere Nietzsche, sino también en las experiencias de la vida cotidiana derivadas de las sensaciones, sentimientos, en fin, todo aquello que nos pasa por el cuerpo.

Occidente se ha caracterizado para rechazar a los sentidos como responsables del error. Según Nietzsche ¿por qué la realidad inimitable nos resulta inaccesible? ¿Por qué no podemos captarla?: la respuesta de los filósofos es diáfana: por el engaño de los sentidos, de la sensibilidad, que son responsables de que no accedamos de manera directa a lo verdaderamente real, entorpeciendo la tarea de la razón y mostrándonos como reales la multiplicidad y el cambio. Tradicionalmente los filósofos han pretendido deshacerse de cualquier conocimiento que tenga como base el testimonio de los sentidos. Adoptar este tipo de verdades sería igual que aceptar la mentira. Solo la gente vulgar (el pueblo) cree en el testimonio de los sentidos y, por tanto, es incapaz de elevarse a las verdades trascendentes.

Esta forma de saber hace desaparecer entienda lo real y convierte lo que su razón inventa en la auténtica realidad.

Pero ese rechazo al devenir y a los sentidos de los filósofos tradicionales se materializa en el odio al cuerpo, a lo corporal. Si los sentidos nos engañan, su objeto, lo

sensible, es negativo. Si el cuerpo es sensible, lo corporal también será negativo, fuera el cuerpo.

Nuestro conocimiento occidental nos permite conocer de la piel para afuera pero ¿qué sucede de la piel para adentro?

El miedo. Otra vez el miedo nos impedirá la búsqueda de los por qué. Hacerlo implicaría que la conciencia nos devolviera, cual el espejito mágico del cuento, nuestra auténtica realidad, la certeza de que somos muy poco, que nuestra verdadera condición como habitantes de este suelo es de “estar no más”. El miedo parte de reconocer esa miseria y de vernos obligados a sumir que no sabemos nada de nosotros mismos.

Ese es el miedo al estar en silencio y contemplando lo ab-original y exclusivamente americano. Ante esta cobardía nos queda creer en el suelo (símbolo del arraigo), aceptar una transformación cultural que implique incluir estas nuevas formas de pensar en la cultura y dejar de lado esa escisión que niega y oculta con una máscara la verdad de la América profunda.

Expresa Carlos Cullen (2011) “Es desde no reducir el conocimiento a la información desde donde podemos entender que la razón, cuando conoce, tiene intereses que se ponen en juego en el mismo acto de conocer y que diferencian distintos tipos de saberes (Habermas). Hay un interés meramente instrumental, que desencadena una lógica en el conocimiento de tipo “estratégico”: medios y fines, control y dominio. Pero hay otro tipo de interés en el conocer que es el “comunicativo”, que desencadena otro tipo de lógica: sentidos, narraciones, comprensiones. Lo interesante de esta teoría de los intereses del conocimiento está en un tercer tipo de interés, que Habermas llama “emancipatorio”, y que justamente busca liberar de toda violencia externa e interna, en un horizonte de principios de justicia, libertad, igualdad, fraternidad”.

El encuentro permanente de los actores protagonistas de la escuela, la explicitación de los supuestos básicos subyacentes, el trabajo interdisciplinario constante quizás sean las herramientas que nos permitan asumir otro protagonismo Para González Casanova (2004) “En el momento actual la interdisciplina genera nuevos vínculos entre las ciencias y las humanidades. Los vínculos anteriores –algunos muy antiguos- también se renuevan. Ambos representan contribuciones de enorme importancia para los trabajadores simbólicos, intelectuales y manuales, para los ciudadanos y para todos aquellos que como profesores,

investigadores, estudiantes y egresados del sistema escolar afrontan el problema de la cultura general y de la especialización. Todos –aunque muchos no lo sepan- se encuentran en la necesidad de rehacer las relaciones entre ciencias y humanidades, dos áreas cuyos encuentros y desencuentros facilitan o dificultan la capacidad intelectual o moral de comprender y cambiar el mundo”.

Los Diseños Curriculares en los que imprimió su impronta Jorge Huergo hablan de los “horizontes formativos”; y en ellos se concibe al docente como enseñante, trabajador de la cultura y pedagogo. Estas tres funciones vienen a superar la mirada restringida del maestro enseñante transmisor. Sin embargo he visto mayor preponderancia de la concepción residual de maestro. En la pedagogía tradicional persiste a idea dominante de “enseñanza” como transmisión acto mecánico de control disciplinador, la idea de la “enseñanza” referenciada en el docente. La idea dominante de la “enseñanza” ligada al rol individual del docente en la cultura escolar.

Aspiro a que estos esbozos pudieran contribuir a una propuesta de trabajo construida colectivamente, en el marco de un proyecto de gestión, en el que todos y todas puedan explicitar sus supuestos básicos subyacentes y articular la acción con el discurso para contribuir a la conformación de prácticas más democráticas y significativas; contribuir con el proceso de transformación social que nos debemos como latinoamericanos y, en fin, sensibilizar nuestros vínculos comunicacionales, humanizándolos y luchando día a día por el mejoramiento de nuestra calidad de vida.

Bibliografía

Argumedo, A. (1993) *Los silencios y las voces en América Latina*. Bs. As. Ediciones de pensamiento nacional.

Bazán Campos, D. (2008) *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario. Homo Sapiens.

Cullen, C. (2011) *La docencia: un compromiso ético-político entre huellas sociohistoricas y horizontes emancipadores*. Conferencia dictada en Montevideo.

García Linera, A. (2016) *Derrotas y victorias*. Disponible en; <http://vicepresidencia.gob.bo/Derrotas-y-victorias>

- González Casanova, P. (2004). "Las nuevas ciencias y las políticas de las alternativas". En: *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Barcelona: Anthropos, UNAM.
- Kusch, R. (1976) "Geocultura del Hombre Americano", en *Obras Completas*, Tomo 3, Rosario, Fundación Ross, 2000
- Kusch, R. (1976) "Los que se dejan estar". En *Obras Completas*. Tomo I. Rosario. Fundación Ross.
- Mattelart, (2005) *Historia de las teorías de la comunicación*. Buenos Aires. Paidós.
- Nietzsche, F. (1998) Fragmentos póstumos en *El Nihilismo*. Barcelona. Península.
- Nietzsche, F. (2006) *El ocaso de los ídolos o cómo se filosofa a martillazos*. Biblioteca virtual universal. Cap. III. Parágrafo 3
- Obiols, G. (1993) *Nuevo curso de lógica y filosofía*. Bs. As. Ed. Kapelusz.
- Sanjurjo, L., Vera, M. (2000) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario. Homo Sapiens.

Capítulo 12: Epílogo

Inspirado en el Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano dictado en forma virtual por el INFOD, creado y dirigido por Jorge Huergo

Ingresé a la escuela con frío pues el invierno golpeaba fuerte en el centro de la Provincia de Buenos Aires. Azul,⁴³ una ciudad fundada en 1832, quizás, pues es una fecha estimada por los historiadores. Punto de frontera en el inicio de la campaña del desierto (eufemismo utilizado para ocultar el genocidio), cuna de ganaderos, curas, policías, militares y empleados públicos. Lugar de origen de Mateo Banks⁴⁴ y Miguel Etchekolatz⁴⁵...

En la escuela hace frío. Mi escuela primaria a la que asistí hace más de 40 años. Pero hace tanto frío como entonces. Quizás lo único que cambió es mi percepción de la dimensión de los objetos: mesadas, bancos, pizarrones, antes estaban más altos y todo era más grande. Hoy son pequeños.

Recuerdo los gritos de la maestra, la Sra de Simonet,⁴⁶ los castigos en el rincón de quien “se portaba mal” y le ponían orejas de burro mirando contra la pared. Recuerdo el

⁴³ Está ubicada a 299 kilómetros al sudoeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, limita con los partidos de Tandil, Rauch, Olavarría, Tapalqué, Benito Juárez, y Las Flores. Es el centro geográfico de la provincia. Su red vial sirve de conexión con diferentes puntos del país, ya que limita con la Ruta Nacional N° 3, Ruta Nacional N° 226 y Ruta Provincial N° 51. El clima es templado y húmedo. Se cultivan cereales y se crían bovinos.

Declarada ciudad en 1895. Es sede de uno de los departamentos judiciales de la provincia de Buenos Aires, de la Diócesis Católica Apostólica Romana y de la Jefatura Departamental de la Policía Bonaerense.

⁴⁴ Mateo Banks nació en Estancia El Trébol, [Chascomús, Provincia de Buenos Aires](#), el [18 de noviembre](#) de [1872](#) falleció en [Buenos Aires](#) en [1949](#). Fue un [chacarero](#) argentino de origen irlandés, famoso por haber cometido un [homicidio](#) múltiple en el partido de [Azul](#), en [1922](#). El caso fue muy resonante en la época, y se ha calificado a Banks como el primer multihomicida argentino. Atrás de sus homicidios se encuentra el problema del estatus social que Mateo Banks quería mantener y ya no podía debido a su problema con el juego. Fueron ocho las personas que asesinó con su escopeta. Por ese motivo también se lo apodó “Mateocho”. Durante un tiempo estuvo encarcelado en la Cárcel del Fin del Mundo en Usuhaia. Falleció al resbalar en su bañera.

⁴⁵ Miguel Osvaldo Etchekolatz nació en [1929](#). Es un ex [policía argentino](#), genocida condenado y [represor](#) que fue la mano derecha del ex general [Ramón Camps](#), Jefe de Policía de la [Provincia de Buenos Aires](#) durante la [última dictadura cívico-militar](#). Fue el responsable directo del operativo contra un grupo de adolescentes conocido como la [Noche de los Lápices](#); inicialmente condenado a 23 años de prisión como responsable de haber ejecutado 91 tormentos, la [Corte Suprema de Justicia](#) anuló la sentencia por aplicación de la Ley [Obediencia Debida](#). Debió cumplir una condena de siete años por la [supresión de identidad](#) de un hijo de [desaparecidos](#). En 2006, luego de la anulación de las leyes de Obediencia Debida y [Punto Final](#) fue enjuiciado nuevamente y condenado a [reclusión perpetua](#) por genocidio.

⁴⁶ Los nombres de algunos personajes han sido modificados para preservar su identidad.

séptimo A, B y C. Yo estaba en el C, con la aclaración de las señoritas “no es por nada, es porque no podemos estar todos juntos pues somos muchos”, enmascarando una dimensión a partir del rendimiento y supuestas condiciones mejores o peores para el aprendizaje y trabajo en clase.

Puedo verme al frente dando lección, o intentándolo, de lengua. No recuerdo el tema pero, ante el silencio de todos mis compañeros, recuerdo mi sudor provocado por el terror de no saber nada y luego, con gesto dramático de la maestra escucharla decir “está bien, hay que reconocer que David no estudió, pero le voy a poner un 10 ¿saben por qué? Por la actitud, porque pasó al frente igual. Sentate David. Tenes un 10”. Nunca entendí su lógica, pero zafé.

En otras ocasiones el siempre salvador machete me permitía, con una espectacular síntesis responder a cada una de las preguntas de la “prueba escrita”:

- 1- ¿Cuántos soldados llevó San Martín a la batalla de san Lorenzo?
- 2- ¿Con quién se encontró San Martín en la Posta de Yatasto?
- 3- ¿En qué lugar Belgrano juró por primera vez la Bandera?
- 4- ¿Quiénes integraron la Primera Junta?

“Chicos, tienen una hora para responder con letra claaara”. Cada pregunta vale 2,5 puntos y hay un alfajor para el que termine primero”. Y agregaba: “acuérdense bien de lo que decía el manual. Y mucho cuidado con el ojo largo. Nada de mirar la carpeta del compañero”.

Sigo caminando los pasillos de mi vieja escuela. Imagino, debajo de la campana a Luis que siempre estaba en penitencia por portarse mal jugando con una pelota hecha con medias, en el patio. Más adelante, la maestra Luisa, con sus gritos característicos invitaba a salir al pasillo a los chicos que no tomaban el mate cocido con leche, para que se quedaran en el salón sólo aquellos que en la escuela, desayunaban con un pan y una copa de leche, expuestos como “pobres” ante los demás.

Veo las láminas del “Billiken”⁴⁷ y del “Anteojito”⁴⁸, reiteradas hasta el hartazgo año tras año, evocando las fechas patrias, con próceres pulcros, laureles y palomas con los rastros de los permanentes recortes de “figuritas” para pegar en el cuaderno.

⁴⁷ Billiken es una [revista infantil argentina](#) de aparición semanal, la más antigua de habla hispana. Fue creada por el periodista [uruguayo Constancio C. Vigil](#) y su primer número apareció el [17 de noviembre](#) de [1919](#),

Paso por delante del busto de bronce de Domingo Faustino Sarmiento⁴⁹ y recuerdo que nunca entendí el significado del “gloria y loor”⁵⁰ de su himno, como tampoco el “a su lunara” de la canción a la bandera.⁵¹

“Vamos a hacer una experiencia”, evoco que dice Alicia a su grupo de cuarto grado ante la expectativa de todos. Ella misma mezcla líquidos para mostrar las reacciones. Todos quieren tocar, pero no pueden. Se mira, y no se toca.

No recuerdo haber hecho un campamento en los siete años que duró la escuela primaria. Nunca una salida educativa o quizás alguna, pero tan insignificante, que no consigo recordarla. Mi memoria solo rescata pruebas memorísticas, clases expositivas, manuales repetidos como el padrenuestro, penitencias, retos a los gritos, castigos, castigos, violencia simbólica y de la otra.

Una sola vez nos llevaron a un sitio que no recuerdo para mostrarnos un corto metraje que hablaba sobre la hidatidosis. Nunca más vimos imágenes. Nunca más se apeló a la percepción, a los sentidos, al disfrutar de un “viaje” percibiendo, asombrándonos y descubriendo el mundo, poniendo la mente y el cuerpo en acción.

Subo al salón de actos -Me esperan el mismo escenario de madera, el mismo telón color bordó, las mismas cortinas y la misma escalera, diseñada para el ingreso de los “actores”, convertida en un depósito y por lo tanto inutilizada. Claro, es que no había tales

editado por la [Editorial Atlántida](#). El 12 de marzo de [2010](#) la revista publicó su número 4700. Se vende en la Argentina, Uruguay y otros países sudamericanos.

⁴⁸ Antejito fue una [revista infantil argentina](#) para niños en [edad escolar](#), creada por [Manuel García Ferré](#). El primer número fue publicado el 8 de octubre de 1964 y fue, junto a [Billiken](#), la revista de consulta enciclopédica de todo niño argentino durante décadas.

⁴⁹ Domingo Faustino Sarmiento nació en San Juan el 15 de febrero de 1811 y falleció en Asunción, Paraguay, el 11 de septiembre de 1888. Fue un político, escritor, docente, periodista, militar y estadista argentino; gobernador de la Provincia de San Juan entre 1862 y 1864, presidente de la Nación Argentina entre 1868 y 1874, Senador Nacional por su Provincia entre 1874 y 1879 y Ministro del Interior de Argentina en 1879.

Considerado como uno de los grandes prosistas castellanos, se destacó tanto por su laboriosa lucha en la educación pública como en contribuir al progreso científico y cultural de su país. En 1947 la Conferencia Interamericana de Educación estableció como Día Panamericano del Maestro el 11 de septiembre, fecha de su fallecimiento y en homenaje a su figura de educador. Sus ideas son controversiales, especialmente aquellas en las que expresa la necesidad de luchar contra la barbarie.

⁵⁰ Ver: <http://www.me.gov.ar/efeme/sarmiento/himno.html>

⁵¹ El aria *Alta en el cielo* o Canción de la Bandera, perteneciente a la [ópera Aurora](#) del compositor y director argentino [Héctor Panizza](#) (1875-1967), es utilizada en [Argentina](#) como canción de saludo a la [bandera](#) (se la conoce también como Saludo a la bandera u Oración a la bandera). No debe confundirse con la oración *A mi bandera* de Juan Chassaing ni con *Saludo a la bandera* de Leopoldo Corretjer.

actores Todo es igual. Mientras tanto, los recuerdos de antiguos se mezclan con los del presente y pienso en la sorpresa que me generan los cuadernos de bitácora⁵² de mis alumnos y alumnas de la práctica docente, plagados de registros en los que la pedagogía tradicional positivista es recurrente; con menciones al autoritarismo, el pensamiento único y el silenciamiento de las voces de los estudiantes. “¿Pero entonces como es profe...? – Dicen algunos- “Una cosa es lo que dice la teoría pero nosotros vemos otra cosa...?”. Entonces, a veces con agobio, reconozco que hay que volver a empezar, a militar en estas ideas, a intentar disminuir la frustración de los futuros docentes que no se convencen con lo que trabajamos en clase pues, en la realidad cotidiana, ven otra cosa. Encuentro que el tiempo parece no haber transcurrido y, mi vieja escuelita, ediliciamente igual, también es igual pedagógica y políticamente.

Tengo una hora hasta que vengan los practicantes. Se me “hizo temprano” y me adormezco sentado a un lado del escenario. De pronto, en sepia, me encuentro en un espacio que percibo de gran creatividad y originalidad. Cuadros, esculturas, gente que danza, actores que dramatizan pensamientos políticos libertarios, periodistas que se mezclan con los artistas y escriben maravillosos artículos en los que el uso de la razón no solo persigue el fin de argumentar, sino también de relatar bellamente la realidad.

Todos enseñan a todos. Todos aprenden de todos sin distinción de sexo, en razón de que la vida es multiplicidad y también lo es la vida en sociedad. Hombres y mujeres. Niños y niñas, todos crean y se respetan mutuamente. No observo distinciones de estratos sociales. Escucho que alguien dice “hay que aprender con las cosas. Vamos a la plaza, y luego al parque, y al teatro, y al barrio...”

Luego todos suben al escenario y alternativamente, cada sujeto recita a viva voz poemas sobre libertad, confraternidad, la vida colectiva, la autonomía, el bien común, igualdad ante los derechos.

⁵² Es un registro escrito de las acciones que se llevaron a cabo en la práctica docente. Esta bitácora incluye todos los sucesos que tuvieron lugar durante la realización de dicha tarea, las fallas que se produjeron, los cambios que se introdujeron, las sensaciones, intuiciones, percepciones. El Cuaderno o bitácora de trabajo es un cuaderno en el cual estudiantes desarrollan su trabajo, anotan cualquier información que consideren que puede resultar útil para su trabajo.

De pronto desperté. Comprobé que había soñado unos minutos y que fue maravillosa mi visión en sueños, del anarquismo que tantos aportes interesantes hizo a nuestra historia.

Continué mi recorrido por los pasillos de la Escuela 2 y observando el patio a través de los ventanales, de pronto recordé cuando en 1974 nos hicieron formar y la Directora hizo mención al fallecimiento del Presidente de la Nación Juan Domingo Perón. Entonces, no entendíamos nada.

Mucho más tarde supe que el peronismo constituyó un programa político-formativo nacional, popular y en clave latinoamericanista, con fuerte mirada antiimperialista; que la unión de lo político/educativo/cultural fue un proyecto que se expresó en distintos frentes; que se propuso incorporar, por primera vez y de manera masiva, a los trabajadores y a los sectores populares en un sistema educativo que acompañara al proyecto productivo nacional; que incorporó a la vida política y al ejercicio más pleno de la ciudadanía a las mujeres ; que impactó de manera directa en todos los hogares y en las configuraciones familiares, el orden social y la concepción de los roles y de la infancia, como sujeto de derechos privilegiado; que no sólo interpeló como sujeto político al pueblo, sino que al interpelarlo, al mismo tiempo que lo reconoció, impulsó la configuración de su identidad política, lo cual podría decirse que es el núcleo de su tarea educadora; que valoró la importancia del trabajo –como eje articulador de la sociedad- dentro del sistema educativo. Esto se tradujo, por ejemplo, en las escuelas fábrica, en la Universidad Obrera Nacional y en la formación de las mujeres rurales, como los Hogares Agrícolas.

Recordé la formación en la que la Directora, con voz quebrada por un llanto incipiente, nos comunicó que Perón había fallecido. Y, si bien en ese momento ni siquiera sabía quién era ese señor, hoy mi recorrido por las aulas me lleva a encontrar analogías, puntos de contacto con aquel proyecto y las encuentro en el Programa Conectar igualdad, en el Programa Nacional de Formación Permanente, en la educación secundaria obligatoria y la pronta incorporación como obligatoria a la sala de 4 en inicial, la importancia a los órganos de co conducción, el Progresar, la valoración de las trayectorias estudiantiles para garantizar no solo el ingreso sino también la permanencia, la Ley de Medios Audiovisuales, entre muchas otras propuestas.

Y también observo hoy que la entidad política que Eva Perón le dio a los “descamisados” o bien podría encontrar un paralelo en la entidad que el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, a través de su discurso le ha otorgado al género femenino refiriéndose a los “argentinos y argentinas”, “ellos y ellas”, “maestros y maestras”. Porque una verdadera inclusión, como la que en su momento propuso el Peronismo, nos incluye a TODOS y a TODAS.

Hoy, en la formación docente la idea de inclusión es compatible con los postulados del Peronismo y se manifiesta en la revalorización del reconocimiento de todos los espacios sociales como educativos y todos los agentes sociales como educadores, en la formación docente permanente y en la consideración del maestro como pedagogo y trabajador de la cultura, agente del estado crítico y transformador de la realidad.

Mi recorrida finaliza en la biblioteca de la escuela. Allí, compartiendo unos mates, Jorge Huergo, Saúl Taborda, Simón Rodríguez, Paulo Freire y Francisco Gutiérrez sostienen una animada charla acerca de la educación. “Si asumimos, -dice Jorge- como sostiene Saúl, que todos los espacios sociales son formativos, quizás sea tiempo de comenzar a explorar con miradas atentas y desprejuiciadas las dinámicas, estrategias, culturas que esos espacios sociales ponen en marcha para formar”. Y se pregunta “¿Cómo se enseña y se aprende en esos espacios sociales? ¿Cómo forman los actores sociales que se mueven en dichos espacios? ¿Qué podemos rescatar las instituciones educativas formales de dichos espacios para capitalizarlo en nuestras prácticas cotidianas? Es por eso que, cuando fui Director Provincial de Educación Superior en la provincia de Buenos Aires, procuré imprimir estos lineamientos en los nuevos diseños de los profesorados”.

Yo, silencioso y asombrado me pregunto si toda innovación, por el hecho de serlo resulta trasladable acríticamente a nuestras experiencias ¿O resultará más fructífero comprender la dialéctica que nos permite recrear la tradición y abreviar en las innovaciones que nos permitan protagonizar el devenir sin perder nuestra identidad y nuestras raíces?

Y sigue expresando Jorge “las experiencias copiadas, desoyendo nuestra realidad, descontextualizadas, han fracasado y provocado décadas de estancamiento o retraso en nuestras instituciones educativas. Y esas experiencias copiadas no solo lo han sido mediante la aplicación de modelos quizás exitosos en otros contextos, sino también de

teorías y pensadores "de moda" incorporados a nuestra realidad por la fuerza, acriticamente".

Coincido con él y considero qué paradójico resulta que pensadores como Taborda hayan sido invisibilizados por la pedagogía oficial durante tanto tiempo, importando ideas y pretendiendo ocultar la fuerza y contundencia de estas miradas que, más tarde pero al fin, gracias a la militancia de intelectuales transformadores como Jorge Huergo, ven la luz y se alzan, victoriosas entre quienes procuramos difundirlas, militarlas y aplicarlas, con orgullo y convicción. Y me asombran los puntos de contacto con la teología de la liberación que procuraba alejarse de los sermones para liberar desde la acción considerando que la educación es el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas, según expresan los documentos finales de Medellín. Y hoy, transitando por ejemplo la escuela secundaria observo en ciertos discursos la necesidad de una educación creadora que anticipe el nuevo modelo de sociedad que buscamos, que favorezca la autodeterminación de los jóvenes y promover su sentido comunitario (y por eso organizamos campañas, jornadas solidarias y se reflexiona acerca de la necesidad de transformar la realidad, actuando).

Hay quienes se esfuerzan por comprender, aun hoy, el mundo juvenil, porque entienden que como toda realidad social, este cambia y esa comprensión implica, necesariamente el dialogo.

Me sorprende la actualidad que cobran estos postulados, sobre todo hoy, en que nos esforzamos por encontrar el modo de hacerlo, buscándole un nuevo sentido a la educación.

Del mismo modo sorprende que ya en 1968 los obispos hablaran de los medios de comunicación afirmando que favorecen la socialización y el reconocimiento mutuo. Medios como formas de expresión y, en ese sentido, son educativos y también pueden orientarse para estar al servicio de la liberación, ya que favorecen el despertar de la conciencia. Hoy trabajamos las nuevas tecnologías en la escuela. Hoy nos vemos inmersos en el programa Conectar Igualdad o las radios socioeducativas y procuramos superar la simplista y descomprometida demonización de los medios para rescatar su valor educativo y político.

Jorge, Saúl, Simón, Francisco y Paulo siguen tomando mates sin advertir mi presencia y dialogando animadamente mientras Jorge expresa que los curas tercermundistas

desde hace más de 40 años advertían que “muchos medios están vinculados a grupos económicos y políticos interesados en mantener el *statu quo*. Prueba de esto es la dificultad que en nuestra democracia aun sorteamos la Ley de medios audiovisuales para aplicarse en plenitud. Me emociona esa militancia comprometida, dolorosa, martirizante en algunos casos, de curas como Carlos Mujica que, como tantos otros, abandonó la comodidad económica para “embarrarse” los pies en la villa, llorar con los que lloran y trabajar en pro de la liberación. Subiéndose al madero para quitarle al pueblo los clavos de la marginación y luchando por la toma de conciencia, el reconocimiento de si y de sus potencialidades. Curas obreros que tiraron muros abajo, y levantaron otros, que predicaron con la palabra pero sobre todo con la acción y testimoniaron con su vida el valor del compromiso, la entrega y la convicción.

Me inquieta que ninguno de los cinco me vean y me relajo para seguir escuchándolos.

Don Pailo dice: “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica” y agrega “los problemas relacionados con la educación no son solo problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero”. Y le pregunta a los demás: “¿cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y de aprender?” Y dirigiendo su mirada hacia donde me encuentro, y señalando con su índice derecho dice: “tú no puedes enseñar a nadie a amar. Tú tienes que amar. La única forma que tú tienes de enseñar a amar es amando. Creo que el amor es la transformación definitiva”.

“Paulo”, dice Jorge. “coincido plenamente con usted cuando escribió hay que saber partir del nivel donde el educando está. Por eso el educador tiene que ser sensible, esteta, tiene que tener gusto pues la educación es una obra de arte. El educador debe ser ético y respetar los límites de la persona. Debe respetar sus sueños y sus miedos”.

En tanto a mí, me resuenan estas palabras: “si el grupo me quiere escuchar no debo negarle mi voz pero enseguida yo debo demostrarles que necesito escuchar su voz, porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo”.

Don Francisco expresa “los educadores deben hacer lo posible por transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la

perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Esta es la finalidad primordial de la pedagogía total.

Ellos continúan con su charla y su mateada. Y coinciden. Se ríen, hojean los cuatro tomos de “América profunda” de Rodolfo Kusch mientras se preguntan por qué no habrá venido...

Y yo, conmovido por estar frente a esos grandes vuelvo a pensar en que todos los espacios sociales son educadores, todos los agentes sociales educan. Y vuelvo a pensar en la importancia de escuchar a otro, de extrañarme constantemente, de usar responsablemente los medios de comunicación, de trabajar por una educación liberadora.

Y coincido con Gutiérrez, en que la gestión educativa no debe pertenecer a la escuela sino a la comunidad, porque en el nuevo entorno cultural crece la relevancia de otros centros de acción educativa, de otros agentes sociales educativos: fábricas, gabinetes de trabajo, talleres, bibliotecas, iglesias, centros profesionales, centros juveniles, etcétera; debe devolverse a la comunidad su referencia y su carácter educativos.

Creo que nuestro gran homenaje a estos maestros sería buscar esos entornos culturales y vincularlos con la escuela a través de un trabajo en red que sea colaborativo y que implique el reconocimiento del nuevo entorno cultural como formador de sujetos y, a la vez, la capacidad transformadora de la intervención educativa sobre ese entorno.

“Profesor. Profesor” –me toca el hombro un tanto preocupada la bibliotecaria que acaba de entrar- “¿Se siente bien?. De pronto me asusté que no respondiera”. “No te preocupes Julia – le dije- he tenido uno de los sueños más gratos de mi vida”.

Bibliografía

Aebli y Carranza (1974) *Una experiencia estudiantil-docente*. Revista Ciencias de la Educación. Nro. 11. Bs. As.

Aillaud, A. y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Bs. As. Aique.

Álvarez de Zayas, C. (1999) *La Escuela en la Vida*. La Habana, MES,

Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Bs. As. Aique Editora.

Arendt, H. (1995) *Qué es la política*. Barcelona. Paidós.

Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico*, Buenos Aires: FCE

Argumedo, A. (1993) *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires. Ediciones Pensamiento Nacional.

Barreiro, J. (1997) *Educación y concienciación*. En Freire, P. “La educación como praxis de la libertad”. México. Siglo Veintiuno Editores.

Barthes, R. (1978) *Barthes por Roland Barthes*, Barcelona, Editorial Karios.

------(1996) *Introducción al análisis estructural de los relatos*, en: “Barthes, Eco, Todorov y otros, Análisis estructural del relato”. México. Ediciones Goyoacán.

Baudelot, C. y Establet, R. (1987) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.

Bazán Campos, D. (2008) *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una*

práctica reflexiva en la escuela. Rosario. Homo Sapiens.

Beillerot, J. (1998) *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

Bertaux, D. *Los relatos de vida en el análisis social*, en Aceves, J. (Comp.), "Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos", Instituto Mora-UAM, México. pp. 136-148.

Blázquez Sánchez, D. (1992) *Evaluar en educación*. Barcelona, INDE.

Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.

Bosch, L. *Los hypomnematas*. Consultado el 23/3/16 en: <http://hipomnemata.blogspot.com.ar/>

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.

Buenfil Burgos, R. N. (1993) *Análisis de discurso y educación*. México, DIE.

Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

Caggiano, S. (2007) *Lecturas desviadas sobre cultura y educación*. Ediciones UNLP.

Casarini Ratto, M. (1999) *Teoría diseño curricular*. México. Edición Trillas.

Castro, E. (2005) *Entrevista a Roberto Espósito: "Toda filosofía es en sí política"*, en Revista Ñ, 12 de marzo.

Ceraso, C. (Dra. Gral.) (2011) *Sembrando mi tierra de futuro. Comunicación planificación y gestión para el desarrollo endógeno*. La Plata. Ediciones UNLP.

Comas, K. y Morawicki, K. (2015) El cuaderno de bitácora como proceso educativo. I Congreso Comunicación Popular desde América Latina y El Caribe: “Prácticas y estudios de comunicación y emancipación”. II Congreso Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina –COMCIS: “El rol del Estado en los escenarios de transformación y los procesos democráticos populares”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social / Universidad Nacional de La Plata. Diciembre 2015.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013) *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) “Investigar la experiencia educativa. Barcelona. Ediciones Morata.

Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires. Editorial La Crujía.

Cullen, C. (2011) La docencia: un compromiso ético-políticoentre huellas sociohistoricas y horizontes emancipadores. Conferencia dictada en Montevideo.

Davini, M. C. (2008) *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Bs. As. Paidós.

De Alba, A. (2015) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Consultado el 5/12/16 de: <http://teorias-curriculares.blogspot.com.ar/>

De Certeau, M. (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.

Díaz Barriga, A. (1990) *Curriculum y evaluación escolar*. Bs. As. Aique.

Díaz Barriga, A. (1991) *Didáctica y curriculum*. Barcelona. Paidós.

Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res1009-09_educ_especial.pdf

Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf

Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario.

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>.

Duschatzky y otras (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Bs. As. Paidós.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.

Escolar, C. (2010) *Institución, implicación, intervención. Revisando y revisitando las categorías del análisis institucional*. Revista Acciones e Investigaciones Sociales. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.UBA.

Fernández Pérez, M. (1986) *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid. Morata.

Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas*. Bs. As. Paidós.

Ferrarotti, F. (2011) *Las historias de vida como método*, Acta Sociológica, núm. 56.

Foucault, M, (1990) *¿Qué es un autor?, Entre filosofía y literatura*. Obras esenciales de M. Foucault, vol. I, Paidós Básica, 1999.

Fundacion Universia (2017) *Conoce las diferencias entre tesis y tesina*. México. Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2017/05/16/1152460/conoce-diferencias-tesis-tesina.html>

Freire, P. (2000) *Pedagogía del oprimido*. Bs. As. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2003) *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008) *El grito manso*. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veintiuno.

Freire, P.- Faundez, A. (2015) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Bs. As. Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. y otras (1994) *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Bs. As. Ed. Troquel Educación, Serie Flacso. Capítulo II

García Linera, A. (2016) *Derrotas y victorias*. Disponible en; <http://vicepresidencia.gob.bo/Derrotas-y-victorias>

García, A. (2014) *Inclusión social en la educación superior en la Argentina: indicadores y PO*. Investigadora de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), en el CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) de Buenos Aires, Argentina, en el área de Educación Superior. Documento recuperado el 15/11/16 de: <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2014/10669.pdf>

Cifali, M. (2012) *Creer en la escritura. Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano*.

Cuadernos de clase n.º 100. Montevideo, 2.ª Serie, año 33.

Geertz, C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós. Pág. 26.

Giroux, H. (1983) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. ** Miami University. Ohio.

González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las políticas de las alternativas*. En: "Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política". Barcelona: Anthropos, UNAM.

González González, M. A. (2011) *Plumilla Educativa. Programa de educación*. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Manizales. Colombia. Nro. 8.

González, J. L. (2005) *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica y calidad de la educación*. Revista Umbral Nro 8. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayeque. Pág. 177.

Greco, M. (2007) *Versiones sobre la autoridad. Ejercicios en tiempos de transformación*. En "Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en psicología", XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores del Mercosur. Secretaria de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA. Bs. As. p. 291 y 292.

Guber, R. *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, S/D.

Gusdore, G. (1991) *Condiciones y límites de la autobiografía*. Revista Anthropos N° 29, Madrid, p. 9.

Gutiérrez F. (1982) *Educación como praxis política*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Gutiérrez, F. (1973) *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas.

Gutiérrez, F. (1975) *Pedagogía de la comunicación*, Buenos Aires, Humanitas,

Gutiérrez, F. y Prieto Castillo, D. (1999) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires. Ediciones Circus. La Crujía.

Hebdige, D. (2004) *Subcultura. El significado del estilo*. Bs. As. Paidós. p 32 y 33.

Hernández Sampieri, R. y otros (2008) *Metodología de la investigación*. Mexico. Mc Graw Hill. Pág. 702.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1948) “La industria cultural” en *Dialéctica de la ilustración*. Barcelona. Trotta.

Huergo, J. (2005) *Hacia una genealogía de la comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Tesis de Maestría. La Plata. Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Cap. 8.

Huergo, J. (2011) *Comunicación / Educación: un acercamiento al campo*. [Documento de Cátedra: Comunicación y Educación - Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Huergo, J. y Fernández M. B. *Cultura escolar/ Cultura mediática, Intersecciones*, Instituto Pedagógico Nacional, Colombia, 2000.

Kaplún, M. (1996) *El comunicador popular, cap. 1: Modelos de educación y modelos de comunicación*. Ed. Lumen-Humanitas. Argentina.

Kaplún, M. (1998) *Pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones De La torre.

Kluge, A. (2014) *El contexto de un jardín. Discursos sobre artes, La esfera pública y la tarea de autor*. Bs. As. Caja Negra Editora.

Kusch, R. (1976) *Geocultura del Hombre Americano, en Obras Completas*, Tomo III, Rosario, Fundación Ross.

Kusch, R. (1978) *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires. Ediciones Castañeda.

Labarrere, G. (1988) *Pedagogía. Pueblo y Educación*. La Habana.

Lewkovich, I. (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Bs. As. Paidós. Pág. 26.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs As. Paidós.

Mattelart, (2005) *Historia de las teorías de la comunicación*. Buenos Aires. Paidós.

McEwan, H. (1998) “Las narrativas en el estudio de la docencia” en McEwan, H y Egan, Kieran (Comp.), *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Bs. As. Amorrortu Editores.

McLaren, P. (1993) *Contranarrativa, amnesia e identidad de mestizaje: hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Paraná. UNER.

Medina, J. (2006) *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Bs. As. Editorial Noveduc.

Morin, E. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial, Barcelona. Pág. 31.

Mouffe, Ch. (2008) *Crítica como intervención contrahegemónica* (Traducción de Marcelo Expósito, s/d)

Nicastro, S. Greco, M. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Homo Sapiens.

Nietzsche, F. (1998) “Fragmentos póstumos” en *El Nihilismo*. Barcelona. Península.

Nietzsche, F. (2006) *El ocaso de los ídolos o cómo se filosofa a martillazos*. Biblioteca virtual universal. Cap. III. Parágrafo 3.

Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Ver: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/>

Obiols, G. (1993) *Nuevo curso de lógica y filosofía*. Bs. As. Ed. Kapelusz.

Ozick, C. (1987/98) *Metáfora y memoria* en Diario de Poesía.

Pérez, R y Diez López (2003) *Aprendizaje y Curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Bs. As. Novedades Educativas. (6° edición, 1° reimpresión).

Peyronie, H. (2001) *Celestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. México. Siglo XXI Editores. Pág. 13.

Pogré, P. y Krichesky, G. (2005) *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Bs. As. Papers Editores.

Prieto Castillo, D. (1983) *Educación y comunicación*. Quito. Monografías CIESPAL, Ed. Belén.

Radios IES. La Red de radios de la Educación Superior. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. Ver en: <http://radiosies.infod.edu.ar/>

Resolución 4043/09. Régimen Académico para la Educación Superior. <https://docs.google.com/document/d/1Sv-yy34ezPjBoXTme2173mQA1LMY4z3mer1PT01fLol/pub>

Romero, C. (2015) *Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Bs. As. Aique. Pág. 12.

Sacristán, G. (1990) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid. Ed. Morata.

Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. HomoSapiens, Rosario.

Schmucler, H. (1984) *Un proyecto de comunicación/cultura. En Comunicación y cultura*. Buenos Aires. Editorial Galerna.

Schmucler, H. (1997) *Memoria de la comunicación*. Bs. As. Ed. Biblos.

Schmucler, H. (1997) *Sobre los efectos de la comunicación*. Bs. As. Biblos.

Séve, L.; Verret, N. y Snyders, G. (1979) *El fracaso escolar*. México. Ediciones de cultura.

Skliar, C. (2003) “La futilidad de la explicación, la lección del poeta y los laberintos de una pedagogía pesimista”, en *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Vol. XV. Nro. 36.

Skliar, C. (2007) *La educación (que) es del otro*. Bs. As. Noveduc.

Suarez, D. (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Taborda, S. (1951) *Investigaciones pedagógicas*. 2do. Vol. Córdoba. Ateneo Filosófico de Córdoba.

Tadeu Da Silva, T. (1998) “Cultura y curriculum como práctica de significación”, en *Revista Estudios del Curriculum*. Vol. 1. Nro. 1.

Terigi, F. (2010) *Las cronología de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa. Ministerio de educación. Pcia. La Pampa.

Ventura Robira, M. (2013) “Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia”, en Contreras, J y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona. Ediciones Morata.

Verdu, V. (2003) *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona. Anagrama.

Villa, S. (2011) *Propuesta formación de formadores: educadores comunitarios. Módulo: Proyecto socioeducativo y acción pedagógica comunitaria. Área de tecnicaturas sociales y humanísticas*. Subsecretaría de educación, Ministerio de educación de la nación.

Wasserman, S. (2006) *Jugadores serios en el aula primaria*. Buenos Aires. Editorial Amorrourtu.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid Akal.

Woods, P. (1977). "Teaching for Survival", en *Woods Hammerley, M. (comps.) School Experience Explorations in the Sociology of Education*. New York, Martin's Press.