

Volumen

12

Año VIII

Septiembre 2012

ISSN 1853-4031

REVISTA FORMADORES

Un espacio para el encuentro educativo

Revista

Formadores

UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO EDUCATIVO

Revista Formadores

Publicación periódica

**Incluida en el índice de
Revistas de la Biblioteca Digital de la
Organización de Estados Iberoamericanos**

Responsable Psm. Luis Bidegain
Dirección de Edición Lic. Matilde Orciuoli
Prof. Isidro Salzman
Coordinación Contenidos Lic. Mónica Fernandez

Provincia de Buenos Aires
Dirección de Educación Superior

ISSN 1853-4031

© Revista Formadores
Instituto Superior de Formación Docente N° 39
www.formadores.org
Avellaneda 1459 - Vicente López
Provincia de Buenos Aires
Teléfono (011) 4795-25291 • Fax (011) 4795-2291
Email: revista@formadores.org

Consejo Asesor

Susana Gravenhorst (ISFDyT N° 35 de Esteban Echeverría) [Formación Docente y Promoción de valores](#)

Silvia Alastuey (ISFD Modelo Lomas) [Pedagogía](#)

Brígida Franchela (ISFD N° 88 de San Justo) [Lengua y Literatura](#)

Ma. Isabel Fernandez (ISFDyT N° 15 de Campana) [Psicología](#)

Noemí Milton (ISFD N° 22 de Olavarría) [Investigación educativa](#)

Marilí Cedrato (Inspección de DIEPREGEP) [Gestión Educativa](#)

Roberto Hugo Recalde (ISFD N° 78 de Bragado) [Historia](#)

Marcelo Bazán (ISFD N° 42 de San Miguel) [Biología y Cs. de la Tierra](#)

Analía Acri (ISFD N° 113 de San Martín) [Práctica Docente](#)

Miguel Mancuso (ISFD N° 129 y 20 de Junín) [Cs. Naturales en el nivel Inicial](#)

Mariela Delauro (ISFD N° 39 de Vicente López) [Evaluación](#)

Andrea Gatti (ISFD N° 84 de Mar del Plata) [Educación Física](#)

Tabla de contenido

Nota Editorial	5
CAPÍTULO 1	
Entorno de aprendizaje colaborativo “Hagamos algo por lo que aún queda” María M. Marinsalta, Mariela Delauro, Lucrecia Lavirgen.....	7
Condiciones e impactos de las TIC en los usos del lenguaje y en la educación Hilda G. Pazos.....	21
Formación docente-alfabetizaciones múltiples: conjugando lo digital con lo analógico, lo coloquial con lo académico, una exigencia epocal (II) Cristina R. Ricci.....	25
CAPÍTULO 2	
El Jardín de Infantes educador y formador de niños y maestros Mónica Fernández, Ana M. Ferreiro, Alicia Solondoeta.....	37
Un proyecto mural Mónica Paulino.....	52
CAPÍTULO 3	
Inclusión y retención en el nivel terciario: la construcción de proyectos personales en función de los recursos y de las demandas del contexto. Un estudio de situación en Coronel Suárez Ana M. Schweitzer, Daniel Goñi, Marta Cimarosti y otras.....	63
Las escuelas y los adolescentes infractores a la ley penal Marcela Vidondo.....	75
CAPÍTULO 4	
La enseñanza de la historia reciente y la transmisión de la cultura: inconvenientes suscitados alrededor de su enseñanza en Argentina Iván P. Orbuch.....	82
El rol de la música en la construcción de la ciencia moderna Vicente Menéndez.....	93
CAPÍTULO 5	
NORMAS DE USO.....	102
INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES.....	103

Nota editorial

LA DIVERSIDAD IMPLÍCITA

Como formadores, conscientes del valor que subyace en nuestra profesión, no podemos ignorar los múltiples significados que se encierran en dicho concepto, pues ellos constituyen, de una u otra manera, las diversas concepciones que cada uno puede tener, consciente o inconscientemente, de la realidad que nos rodea.

Podemos concebir la formación como el hecho de *dar forma*, imponer una *forma* (*forma*) para configurar una imagen predeterminada; pero nuestro lenguaje nos permite descubrir que el concepto es mucho más dinámico y complejo.

Podemos pensar en la *formalidad* o en la *informalidad*, valores (¿o “disvalores”?) que actualmente se encuentran en continuo proceso de cambio y con los cuales nos vemos obligados a interactuar en forma permanente.

Podemos adherir a una *fórmula*, un marco o regla que rígidamente determine la figura que se pretende obtener; o podemos concebir un *formulario* susceptible de ser adaptado a las diversas circunstancias.

Conformistas o *disconformes*, *formaciones* y *deformaciones*, son todas sutiles derivaciones del mismo concepto, aunque se nos presenten en dualidades excluyentes. Y esto nos lleva a pensar en la diversidad y en la dificultad que muchas veces se nos presenta para poder concebirla y aceptarla (sin necesidad de compartirla).

Sin embargo, desde estas páginas, seguimos prefiriendo hacer hincapié en otros significados posibles que sin duda marcan el rumbo de nuestro quehacer cotidiano: la *información*, que no puede obviarse en todo proceso educativo y, sobre todo, la *transformación* de que es capaz un proceso de aprendizaje.

Por eso, una vez más, nos complace poner a consideración de todos los colegas la diversidad de opiniones que la **Revista Formadores** se enorgullece en promover y difundir.

Gracias a todos nuestros colaboradores y a todos los lectores que son los que sin duda sostienen esta publicación.

Septiembre 2012

ENTORNO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

“HAGAMOS ALGO POR LO QUE AÚN QUEDA”

María Mercedes Marinsalta¹

Mariela Delauro²

Lucrecia Lavirgen³

Resumen

El advenimiento de la Web 2.0 ha posibilitado grandes cambios dentro de la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular. Los estudiantes pasaron de ser buscadores y consumidores a productores de información. Esto ha permitido, además, la realización de trabajos colaborativos donde los estudiantes se comprometen y participan activamente alrededor de una temática específica. Para este proyecto, se seleccionó la temática concientización ecológica con el objetivo de detectar cuáles son los problemas más preocupantes e incentivar a pensar, buscar y proponer posibles soluciones.

El desarrollo del proyecto ha sido publicado en un sitio web de libre acceso localizado en: <https://sites.google.com/site/hagamosalgorloqueaunqueda/> y tiene como objetivo que los alumnos adquieran conocimientos, aptitudes y valores ambientales que conlleven a la adopción de actitudes positivas hacia el medio natural.

La consigna promueve la búsqueda de lugares del barrio o entorno donde se visualicen acciones positivas o negativas hacia el cuidado del medio ambiente, para posteriormente colocar en un mapa de Google maps los lugares identificados de interés ambiental. Mediante la realización de las diversas actividades se incentiva el desarrollo de nuevas competencias digitales tales como los criterios y destrezas de selección, la clasificación y valoración de la información.

¹ Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Bahía Blanca. 11 de abril 461. Argentina.

² Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Bahía Blanca. 11 de abril 461. Argentina.

³ Universidad Nacional del Sur. Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”. 11 de abril 445. Argentina.

Introducción

En los últimos años se ha promovido la inserción y desarrollo de la temática ambiental de manera destacada en los contenidos de las currícula escolares. Los docentes tenemos en la educación una herramienta apropiada para la formación de las futuras generaciones y es a través de la misma que nuestro aporte debe ser relevante y significativo si se pretende generar cambios, ya sea de actitudes o conductas que favorezcan la preservación y custodia del medio ambiente.

Es necesario una urgente toma de conciencia con relación a la agresión indiscriminada de los recursos naturales, sobre todo los no renovables, así como de los graves daños a la salud que acarrea la contaminación. Por lo tanto, se debe internalizar en el futuro ciudadano un compromiso real, para que al satisfacer sus necesidades presentes no comprometa a las próximas generaciones.

En este proyecto se propone ver y analizar en qué situación se encuentra nuestro entorno, detectar cuáles son los problemas más preocupantes y tratar de pensar, proponer y buscar posibles soluciones mediante el desarrollo de diversas actividades; varias de las cuales son realizadas con el apoyo de las tecnologías informáticas y las herramientas colaborativas que nos brinda la Web 2.0, lo que permite incentivar el desarrollo de las nuevas competencias digitales.

Publicado en un sitio web de libre acceso localizado en: <https://sites.google.com/site/hagamosalgorloqueaunqueda/> , brinda a los alumnos la oportunidad de reflexionar y analizar la problemática ambiental que surge de la forma en que la sociedad se vincula con la naturaleza. Tiene como objetivo que los alumnos adquieran conocimientos, aptitudes y valores ambientales que conlleven a la adopción de actitudes positivas hacia el medio natural.

Hasta el momento, un grupo de 26 alumnos de la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” de Bahía Blanca ha participado de las actividades propuestas, y el objetivo de esta presentación es dar a conocer el contenido del sitio web para que sea utilizado por otros docentes interesados en la temática.

El principal aporte será la concientización y el logro del desarrollo de opiniones, creencias y actitudes de compromiso en la toma de decisiones, en la resolución de problemas presentes y en la prevención de los futuros con el fin de proteger, preservar y conservar los sistemas de soporte vital del planeta.

En síntesis, crear competencias en los estudiantes que les permitan identificar zonas de riesgo ambiental y proponer alternativas concretas para dar respuesta a las situaciones encontradas.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: se presenta el Marco Teórico donde se fundamentan tanto la temática del proyecto como las herramientas colaborativas utilizadas y los beneficios que esto trae a la formación de los estudiantes; se incorpora un apartado donde se puntualiza el concepto de Objeto de Aprendizaje en el cual se enmarca este proyecto. Luego se presentan los antecedentes previos del proyecto, las actividades concretas que se proponen y algunas de las realizadas por los estudiantes y las Tecnologías Colaborativas utilizadas. En este punto se describen tanto las tareas realizadas cuanto el aprovechamiento de herramientas propias de la Web 2.0. Todo esto conlleva al desarrollo de Competencias Digitales en los estudiantes y las mismas se detallan en el apartado siguiente. Para finalizar, se incorpora una Conclusión que recopila lo descrito en cada uno de los apartados a modo de cierre.

Marco teórico

Este proyecto es un proceso que incluye actividades para desarrollar conceptos relacionados con la educación ambiental y un esfuerzo planificado para comunicar información, para lo cual se cuenta con el apoyo de las tecnologías informáticas y las herramientas colaborativas que brinda la Web 2.0. Para esto se necesita una alfabetización múltiple que incorpore tanto cuestiones instrumentales como también valores. "... La alfabetización múltiple, más allá de su dimensión instrumental y básica, fundamentalmente lingüística, comprende una dimensión emocional, una dimensión ética o moral, una dimensión social. Solo así la alfabetización puede contribuir al desarrollo integral de la persona en su entorno social."⁴

A su vez involucra la enseñanza del desarrollo de actitudes, opiniones, creencias, capacidad de compromiso en la toma de decisiones personales, toma de conciencia ciudadana y la adopción de conductas que guíen —tanto a los individuos como a los grupos— para que vivan y se desarrollen al mismo tiempo que protegen, preservan y conserven los sistemas de soporte vital del planeta.

De este modo se piensa "aportar a las personas y a las sociedades: a) los principios/valores, las claves de ética social, y la política y la motivación que les capacitan

⁴ Gutiérrez Martín, A 2008:36

para trabajar por el cambio a una sociedad más justa que la actual, en la que todos los hombres y mujeres puedan vivir con dignidad y ejercer sus derechos y deberes humanos; b) los conocimientos y habilidades que se precisan para vivir en una sociedad de información y comunicación, en cambio permanente, multirracial y multicultural, y con trasfondo mundial."⁵

Con este tipo de actividades se intenta "desatar una reacción en cadena" como la planteada por Watzlawick⁶ en su relato de "las sumas a cero" donde los participantes en forma inconsciente quedan marcados por las "reglas de un juego completamente distinto" en el que prevalece la honradez y el respeto por el prójimo.

La detección de los problemas ambientales, la búsqueda de posibles soluciones y la comparación con otros entornos de similares características se realizará utilizando tecnologías disponibles en Internet y de libre uso como por ejemplo: los mapas de uso compartido que provee Google maps, donde se efectuará la geolocalización de los problemas detectados. Para ello "Internet provee servicios que facilitan la cooperación local y distribuida. Es posible realizar proyectos que utilicen Internet para cooperar entre grupos y miembros de un mismo grupo. Una de las formas más utilizadas para trabajo educativo con Internet —señala Sánchez— es sobre la base de proyectos donde el objetivo final solo se logra si cada uno de los miembros del equipo de trabajo logran su rol específico colaborando con el resto y/o con otros equipos."⁷

En esta propuesta se coincide con Burbules y Callister cuando plantean que "la alfabetización digital, en lo referido a Internet y las nuevas redes, no se queda en la capacidad de acceso (intelectual, técnico y económico), sino que ha de capacitar para trabajar y mejorar el nuevo entorno, para hacer un uso responsable de la Red y contribuir a democratizar el ciberespacio."⁸ También se parte de la base que las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas sino también un entorno, un espacio, un «ciberespacio» en el cual se producen las interacciones humanas. Según estos autores, cada vez más Internet es un contexto en el cual se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de «indagación, comunicación, construcción y expresión», categorías que para John Dewey representaban los cuatro intereses básicos de todo aprendiz. La participación de distintos actores en el proyecto tales como:

⁵ Gutiérrez Martín, A 2008:23

⁶ Watzlawick, P 2002

⁷ Gutiérrez Martín, A (2003:202)

⁸ Burbules y Callister citado por Gutiérrez Martín, A

- alumnos de diferentes niveles,
- docentes de distintas escuelas,
- padres y especialistas,

se verá facilitada por las actividades que permiten realizar las herramientas que provee la Web 2.0. Por esto, es importante que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan hacer uso concreto de estas herramientas, en pro de un objetivo en común como el proyecto que los convoca.

"En palabra de Burbules y Callister (2000/2001:19), «cada vez más se describe la Red como un espacio público, un lugar donde la gente se reúne a debatir,... como lo hace en los consejos deliberantes de los municipios contemporáneos. Se la describe como un entorno cooperativo donde los investigadores y creadores comparten ideas, construyen nuevos conceptos e interpretaciones, diseñan nuevos productos; y también como uno de los principales motores del crecimiento del contexto "global", que abarca muchos emplazamientos de espacio y tiempo particulares y promueve relaciones humanas exclusivas que solo son posibles en ese entorno. No como un sucedáneo de la "interacción real cara a cara", sino como algo distinto, de características singulares y claras ventajas (así como desventajas) respecto de la misma»."9 Este mismo autor sostiene que el trabajo colaborativo es una de las actividades más interesantes y enriquecedoras que posibilitan las herramientas de trabajo en red. Es posible generar en el ciberespacio dinámicas de trabajo colaborativo entre profesores y alumnos que den sus frutos, tanto en el desarrollo de contenidos cuanto en la mejora de las relaciones personales y profesionales.

Si bien estos tipos de trabajos son productivos, su efectividad depende del establecimiento de ciertas pautas, puesto que el hecho de formar grupos y asignarles una tarea específica no asegura el éxito del intercambio. Precisamente una de las problemáticas es la forma de introducir interacciones beneficiosas con los demás alumnos. Se necesita un fuerte compromiso de todos los involucrados, además de un tutor que esté pendiente para brindar orientaciones si se necesitan. La organización de los integrantes y la ya mencionada orientación de los docentes es un punto clave.

⁹ Burbules y Callister citado por Gutiérrez Martín, A (2003:28)

Objetos de aprendizaje

Se retoma el concepto de Objetos de Aprendizaje como recursos educativos amplios que, además de abarcar contenidos, contemplan los procesos que son necesarios para el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los mismos, siguiendo a Naharro¹⁰, poseen las siguientes características:

Formato digital: tienen la capacidad de actualización y/o modificación constante, son utilizables desde Internet y accesibles a muchas personas simultáneamente y desde distintos lugares.

Propósito educativo: el objetivo de los Objetos de Aprendizaje es asegurar un proceso de aprendizaje satisfactorio.

Contenido interactivo: implica la participación interactiva de cada individuo (docente – alumno/s) en el intercambio de información. Para ello, es necesario que los objetos incluyan actividades (ejercicios, simulaciones, cuestionarios, diagramas, videos, gráficos, etc) que permitan facilitar el proceso de asimilación y el seguimiento del progreso de cada alumno. Para que se produzca el aprendizaje, el estudiante debe estar activo cognitivamente, en este sentido, los objetos de aprendizaje deben favorecer esa activación cognitiva por parte del alumno, ya sea por medio de su enfoque o a través de los elementos que componen el objeto, entre otras cosas.

Indivisible e independiente: deben tener sentido en sí mismos y ser autocontenidos.

Reutilizable: deben poder ser utilizados en contextos educativos distintos a aquel para el que fueron creados.

Podemos afirmar que el proyecto presenta varias de las características mencionadas posibilitando fundamentalmente un ahorro de tiempo para el docente en la preparación de los recursos de aprendizaje, y por otro lado, una disponibilidad constante de dichos recursos para ser utilizados con los estudiantes.

Actividades y Tecnologías colaborativas

Este proyecto surge por la necesidad de compartir con otros docentes las distintas actividades que se han realizado a lo largo de más de 10 años. Las mismas, que

¹⁰ Martínez Naharro, S. (et al.) 2007

constituyen antecedentes de este proyecto, se han desarrollado en el aula de clase y la sala de informática de las Escuelas Medias dependientes de la Universidad Nacional del Sur, en la ciudad de Bahía Blanca.

Actividades

Las actividades han sido pensadas para ser desarrolladas por alumnos y docentes de 1º año de la Educación Secundaria Básica (12/13 años) y del 3º año de la Educación Secundaria Superior (16/17 años). A continuación enunciamos algunas de las actividades propuestas:

- Identificar lugares en el barrio o su entorno donde se visualicen acciones positivas o negativas hacia el cuidado del medio ambiente.
- Generar un mapa utilizando google maps identificando los lugares de interés ambiental. Para ello se colocará en el mapa un marcador con una fotografía o video y una descripción de la problemática detectada, como se muestra a continuación en la FIGURA 1.

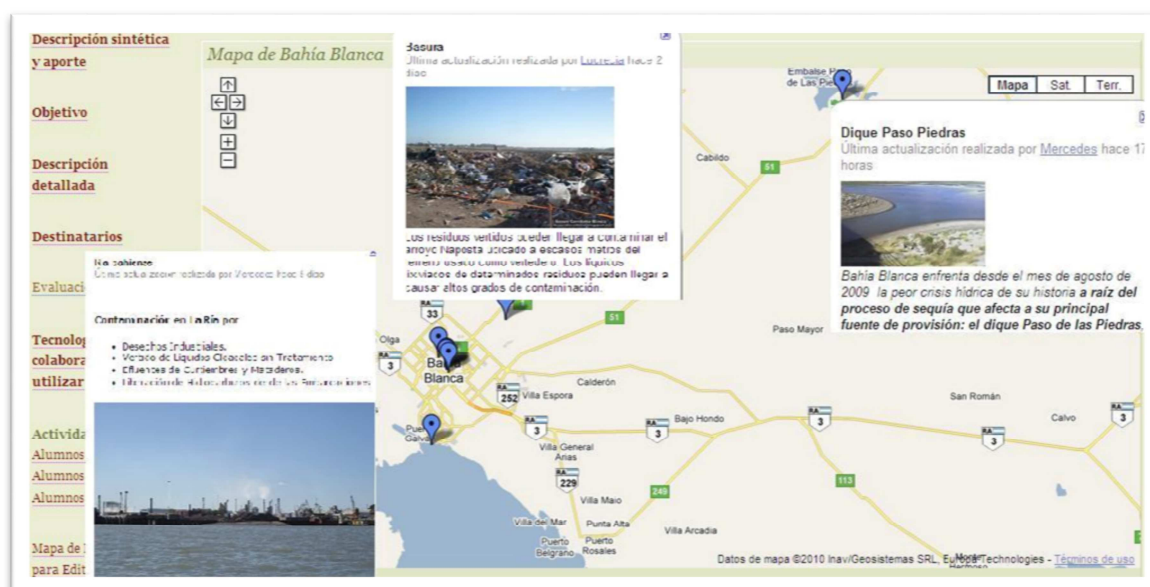


FIGURA 1. Ejemplo de mapa insertado en el sitio web.

- Elaborar, entre todos, una encuesta para estudiar cuáles son las preocupaciones ambientales de los habitantes de la comunidad.
- Comparar si existen los mismos problemas en las otras ciudades participantes.

- Investigar, estudiar y determinar qué soluciones se proponen para reducir esos problemas y qué podemos hacer todos nosotros para lograr minimizarlos. En los casos que sean posibles, estimar el costo de realización.
- Exponer los resultados obtenidos con la elaboración de una presentación con diapositivas, utilizando un programa específico para hacer presentaciones.
- Publicar en el blog del sitio todas aquellas ideas innovadoras que hayan surgido tras el trabajo y el intercambio realizado.
- Generar videos o animaciones para promover acciones positivas.
- Realizar una jornada de sensibilización ante la comunidad educativa en la que los alumnos expongan los resultados de sus trabajos mediante presentaciones multimediales, la creación de afiches y posters.
- Incentivar a las universidades para que participen mediante los Grupos de Investigación y las cátedras afines en el asesoramiento esos temas y colaboren en la búsqueda de posibles soluciones.

Todo esto permite concientizar a los estudiantes participantes del proyecto sobre la necesidad de preservar el medio ambiente, pero también posee objetivos que trascienden a los mismos, puesto que todo lo producido se convierte en insumos para que la comunidad se interiorice sobre la temática. Las publicaciones en el Blog, las jornadas de sensibilización y el contacto con las Universidades locales permitirán identificar acciones positivas pero también problemas o amenazas sobre las que hay que trabajar. Esto puede convertirse en el comienzo de otros proyectos comunitarios tendientes a dar respuesta a los problemas encontrados.

Competencias digitales

Respecto a las nuevas competencias digitales, se trabaja en el desarrollo de criterios y destrezas de selección, clasificación y valoración de la información, pues se sabe que uno de los principales problemas a enfrentar por docentes y alumnos es el exceso de información y de dispositivos tecnológicos para recibirla, y es necesario que estén "capacitados para convertir esa información en conocimiento: interpretar la información, seleccionarla, valorarla y, en definitiva, producir sus propios mensajes y ser participe de la transformación social. La competencia comunicativa con diversos medios y lenguajes como parte de una preparación básica para la vida, la llamaremos alfabetización múltiple; nos ayudaría a todos a conocer mejor la sociedad en que vivi-

mos y a construir el mundo en el que nos gustaría vivir.” 11. Desde este punto de vista se coincide con Jordi Adell¹² que la información pasa a ser conocimiento cuando la misma se incorpora a las estructuras de pensamiento del sujeto.

Henry Jenkins¹³ ha enunciado los aprendizajes y nuevas habilidades que deben ser fomentados desde los espacios educativos para el desarrollo de las competencias digitales, que se resumen en:

Juego. Capacidad para experimentar con lo periférico como una forma de aprender a resolver problemas.

Representación. Habilidad para adoptar identidades alternativas con el propósito de la improvisación y el descubrimiento.

Simulación. Habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.

Apropiación. Habilidad para reinterpretar y remezclar contenido mediático.

Multitarea. Habilidad para examinar el propio entorno y centrar la atención cuando se necesite en los detalles significativos.

Pensamiento distribuido. Habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales.

Inteligencia colectiva. Habilidad para sumar conocimiento y comparar las notas con otras personas en función de una meta común.

Juicio. Habilidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.

Navegación transmediática. Habilidad para seguir el flujo de las historias y la información a través de diferentes medios.

Trabajo en red. Habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información.

Negociación. Habilidad para viajar a través de comunidades diversas, percibiendo y respetando las múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas.

Se presenta a continuación, en la Figura 2, un cuadro resumen en el cual se han incorporado algunas de las actividades a realizar con los estudiantes de 12/13

¹¹ Gutiérrez Martín, A 2003:16-17

¹² Adell, J (1997)

¹³ Jenkins, H (2011)

años y se han relacionado con el desarrollo de las nuevas competencias digitales explicitadas por Jenkins¹⁴

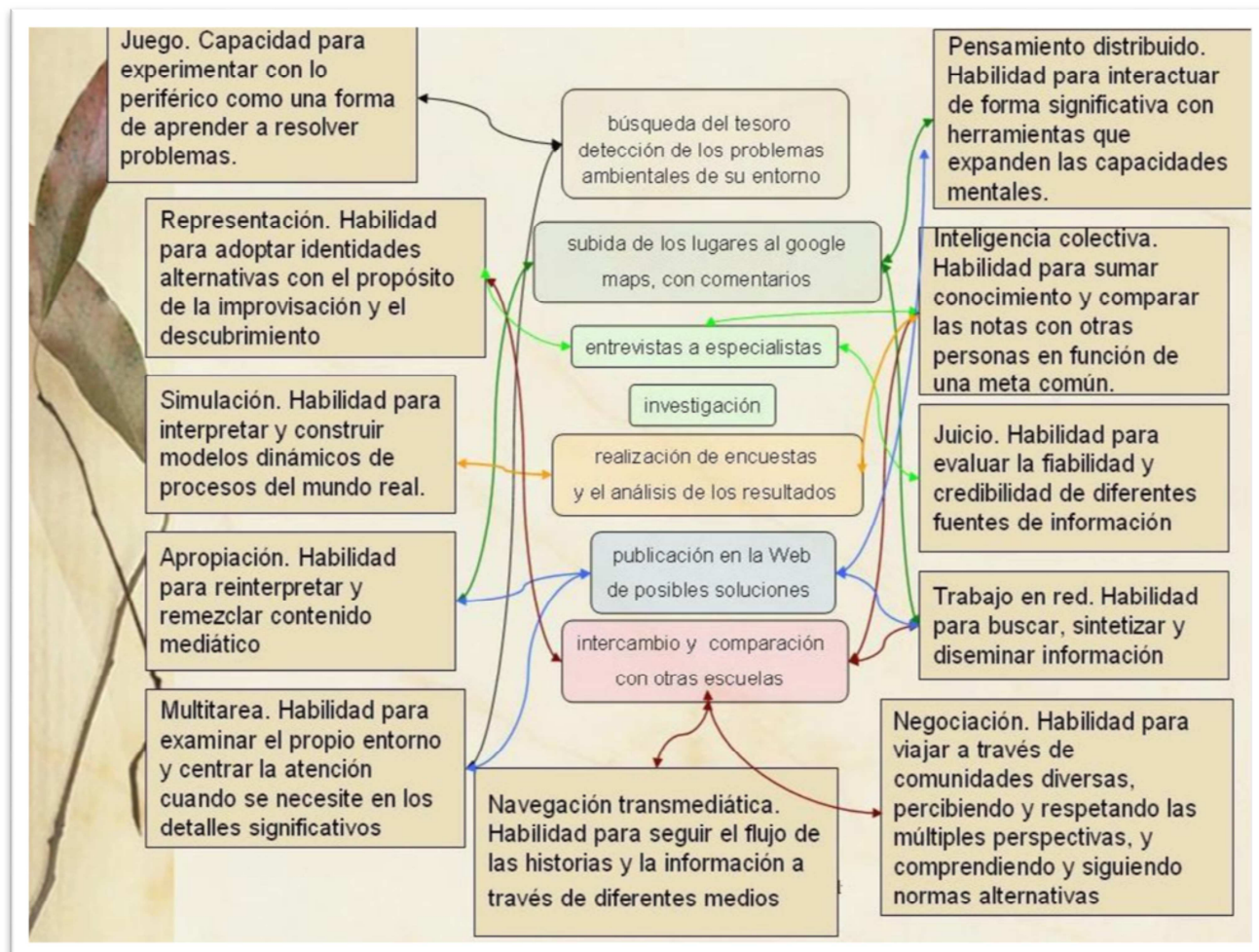


FIGURA 2. Cuadro resumen actividades-competencias digitales

En base a los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes [5], en este proyecto se han elaborado actividades para que los estudiantes, mediante el uso eficaz de la tecnología digital, logren adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- ✓ competentes para utilizar tecnologías de la información;
- ✓ buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- ✓ solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- ✓ usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- ✓ comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- ✓ ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

¹⁴ Jenkins, H. op.cit.

Capacidades que contribuirán a su formación en pos de aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento.

Además, se ha previsto una serie de guías e instructivos, con la finalidad de colaborar en la formación profesional de los docentes.

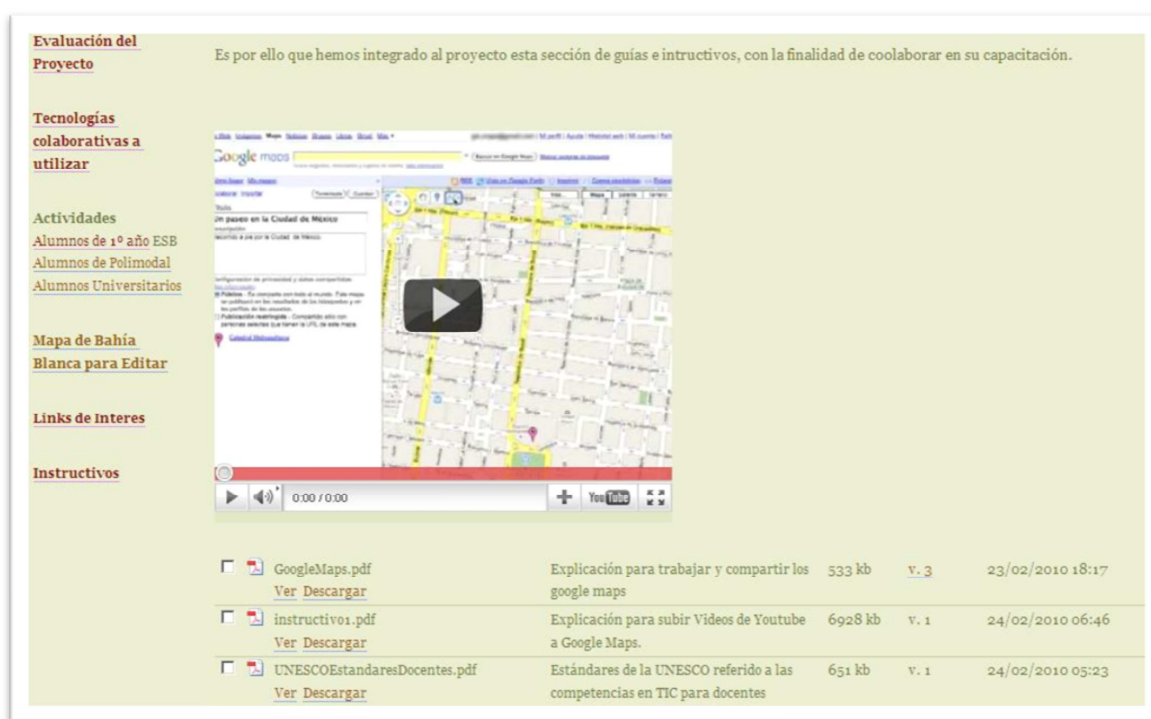


FIGURA 3. Pantalla instructivos

Herramientas utilizadas

Para el desarrollo de las distintas propuestas generadas se utilizan, algunas de las herramientas que nos brinda la Web2.0, tales como:

- [Google sites](#) para la creación del sitio web en forma conjunta.
- [Google maps](#) para compartir y editar los mapas.
- [Blog o el miniblog](#) que provee google sites, para que cada grupo publique los avances del proyecto.
- [Google docs](#) para realizar los informes grupales y coordinar las posibles soluciones a cada uno de los problemas.

- Armado de las presentaciones en google docs y posterior publicación de las presentaciones multimedia en [Slide Share](#) y en el blog de cada grupo.
- [YouTube](#) para la publicación de los videos elaborados por los alumnos y los instructivos de uso generados para docentes y alumnos.

Mucho más que Alumnos y Computadoras...

Según Perkins, citado por Salomon ¹⁵ la mente de una persona no trabaja sola. Se debe considerar a la persona más su entorno, tales como los recursos físicos y sociales inmediatos fuera de la persona. El residuo dejado por el pensamiento subsiste no sólo en la mente del que aprende, sino también en el ordenamiento del entorno. En este caso, debe identificarse la cognición como flujo de información, donde se aborda el objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas y soportes. Todo esto con el objetivo fundamental de crear condiciones de un buen aprendizaje. Para que esto sea posible, se deben incorporar cuatro categorías básicas. A saber: **conocimiento, representación, recuperación y construcción**. Estas categorías guiaron las distintas etapas y actividades de este proyecto.

Desde el punto de vista de las actividades desarrolladas por los alumnos, se considera muy importante la evaluación en proceso y la revisión conjunta de las producciones. Es decir, que cada grupo pueda identificar errores y trabajar en forma conjunta para superarlos

Para ello se tendrán en cuenta:

- Las acciones desarrolladas.
- Actitudes.
- Valores.
- Durabilidad de los aprendizajes
- Capacidad de transferencia de aprendizajes

Objetivos a cumplir:

Salomon¹⁶ afirma que la colaboración entre individuos y computadoras suele caracterizarse por un rendimiento intelectualmente superior, que no puede atribuirse sólo a las cogniciones de los individuos.

¹⁵ Salomón, G (2001)

¹⁶ Salomón, G (2001)

Conclusión

Se espera que este proyecto publicado en un sitio web de acceso libre brinde un aporte al desarrollo de procesos colaborativos de enseñanza y de aprendizaje más flexibles y diversificados. La concreción de este tipo de propuestas sólo será posible si los docentes asumimos que:

“Nuestra responsabilidad como educadores pasa por la propia actualización o reafectización y se proyecta tanto en un compromiso serio con la educación de los ciudadanos en la era digital, como en la demanda social de redes de información y medios de comunicación de servicio público.”¹⁷

“Es nuestro desafío seguir sosteniendo una brújula pedagógica que nos oriente de cuándo se justifica en términos éticos, políticos, didácticos, cognitivos y sociales, incorporar tecnología en el aula para favorecer procesos ricos en la construcción del conocimiento. Es nuestro desafío seguir peleando no sólo por un acceso equitativo a estas tecnologías sino por usos y apropiaciones equitativas que permitan dar cuenta de la diversidad cultural y cognitiva, de instituciones que aprendan de las tecnologías y con ellas, de una comunidad educativa que se preocupe por la inclusión, la solidaridad, la colaboración y el conocimiento”¹⁸

Luego de la experiencia, podemos afirmar que proyectos de esta naturaleza son estimulantes para los estudiantes puesto que les permiten no solo consumir y seleccionar información sino ser productores de la misma, ser partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Esto facilita el desarrollo de competencias digitales y tecnológicas, pero también los prepara para trabajar en forma colaborativa, con otros, teniendo la oportunidad de plantear su propio punto de vista, pero también aprender a respetar diferentes perspectivas. Para que la colaboración sea efectiva, se deben tener en cuenta algunas cuestiones importantes. A saber:

- ✓ compromiso de todos los integrantes;
- ✓ respeto e interés por la producción grupal;
- ✓ explicitación de los propios intereses y aceptación de los ajenos;
- ✓ división de tareas y establecimiento de pautas;
- ✓ cumplimiento de lo acordado;
- ✓ manejo de conflictos y controversias;
- ✓ canales de información que favorezcan los intercambios;

¹⁷ Gutiérrez Martín, A 2003:243

¹⁸ Lion, C (2005: 182)

- ✓ espacio para producir en forma conjunta.

Pero estos proyectos necesitan de un docente que asuma el rol de facilitador y orientador, que esté dispuesto a acompañar el proceso de producción de sus estudiantes, que posea competencias tecnológicas, comunicativas y pedagógicas, además de una excelente predisposición a aprender en forma permanente.

Bibliografía

Adell, Jordi, "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa Nro. 7, URL, http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html, 1997

Gutiérrez Martín, Alfonso, Alfabetización Digital: Algo más que ratones y teclas, Gedisa. Barcelona, 2003 pp. 16-36./202-244

Jenkins, Henry, Building the new field of digital media and learning disponible en URL http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF En línea. Consultado 27 de febrero de 2011

Lion, Carina, Capítulo "Nuevas maneras de pensar tiempo, espacios y sujetos" en "Tecnologías educativas en tiempos de Internet". Edith Litwin (Comp.). Editorial Amorrortu. Buenos Aires. 2005. pp.182

Martínez Naharro, Susana, (et al.) "Los objetos de aprendizaje como recurso de calidad para la docencia: criterios de validación de objetos en la Universidad Politécnica de Valencia". En Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables. Bilbao: Universidad del País Vasco. ISBN: 978-84-8373-998-1. disponible en URL <http://spdece07.ehu.es/actas/Naharro.pdf> , 2007

Salomon, Gavriel, Cogniciones distribuidas – Consideraciones psicológicas y educativas, Amorrortu. Buenos Aires. 2001

UNESCO, Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes, Londres. 2008 En línea. Consultado 22 de febrero de 2010

Watzlawick, Paúl, Lo malo de lo bueno o Las soluciones de Hégate, Barcelona, Herder S.A., Barcelona. 2002

CONDICIONES E IMPACTOS DE LAS TIC EN LOS USOS DEL LENGUAJE Y EN LA EDUCACIÓN

Profesora Hilda Graciela Pazos¹⁹

Introducción

El presente trabajo se referirá a las condiciones que imponen las nuevas tecnologías de la comunicación a los usos del lenguaje y los modos en que impactan en la educación.

Se considerará la relación de la tríada docente-alumno-Tic en la actualidad con los aportes brindados sobre el aprendizaje de la lectura de Roger Chartier, las apreciaciones sobre las Tic en las prácticas del lenguaje brindadas por Daniel Cassany, Gilmar Ayala, José Antonio Millán, la función docente según Umberto Eco y la postura de Nicholas Carr en relación con las Tic y su impacto.

El trabajo tiene como objetivo brindar un análisis crítico de las condiciones e impactos de las Tic en los usos del lenguaje y la educación, y promover un uso provechoso del entorno digital para las prácticas del lenguaje.

Desarrollo

Considero que en la actualidad tenemos en nuestras aulas un alumnado en el que coexisten nativos digitales, que manejan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información con destreza y sin esfuerzo en su vida cotidiana, y los tecnofóbicos, que se resisten a cualquier inclusión de alfabetización digital. Esta situación donde se visualizan dos prototipos extremos incluye además una población intermedia que interactúa con las Tic sin un entusiasmo excesivo.

Si tenemos en cuenta la apreciación de Roger Chartier²⁰ :”*Si se debe leer para aprender, es menester también aprender lo que se debe leer y cómo*” podemos reflexionar sobre la necesidad de que el alumno con recursos informáticos logre alcanzar *nuevas prácticas letradas*” guiado por el docente que, por su edad, es un inmigrante digital formado en un soporte de aprendizaje analógico, con un procesamiento de la

¹⁹ Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora de Castellano, Literatura y Latín; Licenciada en Psicología. Docente de Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

²⁰ Chartier, R. (2008) p.23-42.

información menos discontinuo y fragmentado, que otorga prioridad a la lengua escrita y por su formación debe tener un análisis crítico del discurso.

Umberto Eco²¹, autor de “Apocalípticos e integrados”, en un artículo publicado por el Diario La Nación en mayo de 2007 titulado ¿De qué sirve el profesor? opina en relación con la información que brindan los medios masivos de comunicación y la escuela : *”Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera”...* *“Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten, y evaluar el tono y la fuerza de argumentación de lo que aparecen en diarios, revistas y televisión. Y además, hace falta verificar la información que transmiten los medios: por ejemplo, ¿quién sino un docente puede corregir la pronunciación errónea del inglés que cada uno cree haber aprendido de la televisión?* Estos conceptos podrían aplicarse a las TIC en educación de una forma análoga.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aportan a los usos del lenguaje un estilo comunicacional diferente ya que en los géneros discursivos electrónicos sincrónicos (chat) o asincrónicos (mail) vemos una sintaxis y ortografía distintas de las habituales, con lectos y registros que son propios de la comunidad de usuarios y sorprenden al inmigrante digital, quien por su formación los evalúa como incorrectos o formas pauperizadas del lenguaje.

Nicholas Carr, escritor norteamericano experto en medios digitales y autor del libro “Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?” en una entrevista brindada al Diario español “El país” puntualizó: *”La ciencia habla claro en este sentido: la habilidad de concentrarse en una sola cosa es clave en la memoria a largo plazo, en el pensamiento crítico y conceptual, y en muchas formas de creatividad. Incluso las emociones y la empatía precisan de tiempo para ser procesadas. Si no invertimos ese tiempo, nos deshumanizamos cada vez más”*²²

Es conveniente realizar un análisis crítico de la implementación de las TIC con sus aportes de hipertextualidad, multimodalidad, autoaprendizaje, procesamiento paralelo de multitareas y diversión dado que en muchos casos se observa que existen alumnos con gran habilidad en el manejo técnico del entorno digital pero sin discernimiento crítico en la selección y procesamiento de los contenidos y en otros hay impericia técnica que dificulta la producción de contenidos significativos.

²¹ Eco, U (2007)

²² en Oliveto (2012)

Aunque para Ferdinand de Saussure la escritura era un código segundo cuya función no era otra que reproducir el habla, no debemos olvidar que *“el habla materializa el pensamiento de forma distinta de la escritura que por su carácter de marca permanece más allá de la enunciación”*²³ es por esto que con el advenimiento en el siglo XXI de un soporte digital casi masivo, en el que *el contenido se organiza de manera hiper e intertextual y el escrito se convierte en un objeto comunicativo más versátil, abierto, interconectado con recursos enciclopédicos de la red, que admite actualizaciones continuadas y multiplica sus posibilidades interpretativa”*²⁴ los docentes del área de comunicación debiéramos llevar a cabo proyectos que impulsen el uso de las TIC para mejorar las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Una de las posibilidades es “Periodismo escolar en internet”, proyecto de la Universidad de Lomas de Zamora que se realiza con escuelas de distintos niveles en todo el país y en el extranjero.

José Antonio Millán²⁵ informa que los usuarios leen en torno al 20% de una página media pero tienden a guardar el texto completo en su disco rígido. El estudio realizado sobre los modos de lectura digital en España muestra un público lector predominantemente masculino que frecuenta la lectura con una finalidad de ocio. El realizar un periódico digital escolar, donde el alumno es autor de la nota y adquiere protagonismo en la cobertura de eventos locales e institucionales, es un medio de impulsar la lectura digital, la correcta escritura en ese entorno y una participación ciudadana crítica y responsable.

Conclusión

Si bien *“La revolución de la textualidad digital constituye una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber”*²⁶ existe un desafío en la tarea de educar que permite el constante intercambio enriquecedor entre docente y alumno en el abordaje de las TIC para mejorar las estrategias comunicacionales: El periodismo escolar es una de ellas.

²³ Alvarado, M (1994)

²⁴ Cassany, D (2000)

²⁵ Millán, J (2008) pp.299-314

²⁶ Chartier, R. op.cit.

Bibliografía

Alvarado, M. (1994) Paratexto. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

Cassany, Daniel “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición” Revista Lectura y Vida, 21 de abril de 2000.

Cassany, Daniel y Ayala Gilmar (2008) “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, CCE Participación Educativa.

Chartier, Roger “Aprender a leer, leer para aprender” en: Millán, José Antonio (coord.) La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España.

Eco, Umberto ¿De qué sirve un profesor? Buenos Aires: La Nación, mayo de 2007.

Millán, José A (2008) “Los modos de la lectura digital”, en: Millán, José Antonio (coord.) La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España.

Oliveto, Guillermo en “Amos o esclavos de las tecnología” publicado en La Nación, 23 de enero de 2012.

FORMACIÓN DOCENTE – ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES: CONJUGANDO LO DIGITAL CON LO ANALÓGICO, LO COLOQUIAL CON LO ACADÉMICO, UNA EXIGENCIA EPOCAL

Segunda parte

Cristina Rafaela Ricci²⁷

Resumen

Entre los requerimientos comunicativos exigidos en el Nivel Superior, dos son básicos y fundamentales: la alfabetización académica y la alfabetización digital o, si se prefiere, la lectura y escritura académica en su doble formato, analógico y digital.

Esta exigencia cobra mayor alcance en la Formación Docente inicial ya que, el mayor impacto que las nuevas tecnologías tienen en la educación es cuestionar sus prácticas y reclamarle un cambio epistemológico y metodológico en las intencionalidades y en los modos de enseñar es decir, en lo relativo a qué es y cómo hay enseñar vinculado con qué es aprender qué es lo que hay que aprender y para qué se aprende. Presentar algunas propuestas de intervención didáctica en 1° año de la formación docente inicial, significa compartir algunas experiencias que pueden servir como facilitadoras en este proceso alfabetizador.

En la primera parte del artículo presentaré algunas consideraciones teóricas, mientras que en la segunda parte algunas propuestas para trabajar en el aula de 1° año el Nivel Superior.

Algunas propuestas para trabajar en el aula de 1° año el Nivel Superior

1. Escritura en el aula.

Partiendo del *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición* escrito por Daniel Cassany, se presenta a los Estudiantes la reescritura de la misma como una *Guía de escritura para los Estudiantes del Nivel Superior: orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos en escritura académica*, a partir de la que se les propone una serie de actividades.

Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición
Daniel Cassany
(Universitat Pompeu Fabra, Barcelona).

²⁷ Magíster y Especialista en Metodología de la Investigación Científica, Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Psicopedagoga, Licenciada en Psicopedagogía, Profesora Especializada en Educación Especial, Asistente Educacional, Maestra Normal Superior y Maestranda de la Maestría en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica. Se desempeña como Orientadora Educacional y Profesora e Investigadora en ISFDyT en la provincia de Buenos Aires, ccristinaricci@yahoo.com.ar

1. El aprendiz escribe en clase.
2. El aprendiz escribe colaborativamente: colabora con otros.
3. El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes.
4. El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diversos.
5. El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito: se autorregula.
6. El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos.
7. El docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con el aprendiz.
8. El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe.
9. Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios.
10. Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen.

Fuente: CASSANY, Daniel. Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura [En línea] Disponible en: <<http://sedll.org/docs/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>> [2004, septiembre 20] Tomado exclusivamente con fines instruccionales.

Reformulación del *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición* de Daniel Cassany:

*Guía de escritura para los Estudiantes del Nivel Superior:
orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos
en escritura académica.*

La presente guía tiene como finalidad orientarte en el inicio de tu trayectoria en el Nivel Superior en relación con la escritura académica. Siempre tené en cuenta que todo proceso de escritura tiene, por lo menos, tres momentos fundamentales: la planificación en la que construimos una imagen del texto a escribir, una textualización o puesta en texto que constituye la instancia de redacción propiamente dicha, en función de la planificación previa y una revisión en la que contrastamos planificación y texto para realizar ajustes necesarios.

1. Toma tus propias decisiones con respecto al género, tema, secuencia, estructura, destinatarios, estilo del escrito, entre otras cuestiones, estableciendo tu propio ritmo y proceso de escritura.
2. Usa materiales y recursos tales como diccionarios, gramáticas, enciclopedias, computadoras.
3. Lee lo que escribís. La lectura también forma parte del proceso de escritura: leer las producciones intermedias –esquemas, borradores, revisiones, otros- permite revisar tanto el significado como verificar si lo escrito concuerda con lo que se quiere decir.
4. No tires ni destruyas tus borradores, bosquejos, gráficos, esquemas u otras producciones. Hay que tener en cuenta que la escritura es mucho más que el producto final, abarca todo el proceso de elaboración, textualización del significado, correcciones, reescritura, entre otros procesos.
5. Escribí en clase y, en la medida de lo posible, colaborativamente con tus compañeros y docentes.

6. Habla de lo que escribís con tus compañeros y docentes.

Éstas son sólo algunas sugerencias que te pueden resultar útiles al momento de enfrentar la, no siempre fácil tarea, de producción de textos. Adelante, no te desanimes y recuerda que se aprende a escribir escribiendo.

Actividades sugeridas

1. Edita un video clip y súbelo a *Youtube* con el que socialices estas 6 sugerencias para escribir en el nivel superior. A modo de ejemplo en cuanto al tipo de producto esperado mira “La cumbia filosófica sin codificar” o “La cumbia matemática sin codificar” de Los Wikipedia.

Objetivo de la actividad: Socializar por medio de un formato digital y en un lenguaje próximo a los Estudiantes la “Guía de escritura para los Estudiantes del Nivel Superior: orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos en escritura académica”.

2. Escribí una “*Carta abierta a los Profesores del Nivel Superior*” en la que argumentes la necesidad de tener en cuenta las 6 sugerencias presentadas en la “Guía de escritura para los Estudiantes del Nivel Superior: orientaciones y sugerencias para dar los primeros pasos en escritura académica”.

Objetivo de la actividad: Interpelar a los docentes para que tomen conciencia de la necesidad de andamiar a los Estudiantes en el proceso de producción de textos escritos.

2. Búsqueda de materiales en Internet.

Se ofrece a los Estudiantes una “*Guía práctica del internauta para que “navegue en la red sin naufragar”*”: algunas orientaciones para desarrollar en los Estudiantes del Nivel Superior la capacidad y las habilidades necesarias para la selección de materiales en Internet”, con el propósito proporcionarles criterios para la selección de materiales en la red y algunas actividades.

A continuación te presento algunos indicadores, pistas y/o criterios útiles, acompañados con algunos ejemplos, para aplicar al momento de seleccionar materiales. Puedes ampliarlos consultando a Cassany Daniel, Navegar con timón crítico (M. Bibliotecas escolares) Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat y “Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet” que se encuentra publicada en la web de educ.ar.

“Guía práctica del internauta para que “navegue en la red sin naufragar”: algunas orientaciones para desarrollar en los Estudiantes del Nivel Superior la capacidad y las habilidades necesarias para la selección de materiales en Internet”

Todo discurso está situado en un contexto geográfico e histórico y adopta forzosamente un punto de vista. De manera que resulta imprescindible leer siempre con perspectiva crítica. Leer también requiere poder encontrar el discurso que nos interesa en el océano enfangado de Internet para lo cual es necesario aprender a buscar, encontrar,

evaluar y manejar información disponible en Internet diferenciando los buenos materiales de los malos.

El sitio al que ingreses para buscar materiales tiene que poder, al menos, garantizarte...

1. *Autoridad:* La autoridad está dada por el responsable del sitio -puede ser una persona, un grupo de personas reunidas por un objetivo determinado, o una entidad-, su prestigio y las fuentes utilizadas, es decir que se trate de fuentes confiables, específicas, actualizadas y reconocidas en los ámbitos científicos y académicos o al menos ser la *web* de una organización conocida o recomendada por los medios de comunicación.

2. *Actualización:* Se considera como parámetro aceptable que la última actualización del sitio no se extienda más allá de unos meses anteriores a la fecha de consulta, aunque se puede ampliar el criterio según el caso.

3. *Navegabilidad:* Se considera la facilidad que se le ofrece al usuario de ubicarse y moverse dentro del sitio. Esto significa que los sitios tengan una estructura clara y ordenada de sus componentes, temáticas, servicios y demás recursos, y un diseño que facilite la orientación del usuario durante toda la navegación. Al mismo tiempo que responder con rapidez a las peticiones, ofrecer la dirección, el teléfono y el *e-mail* de la institución. Por lo tanto hay que desconfiar de los sitios que no están disponibles en alguna ocasión o que requieren mucho tiempo para bajarse.

4. *Organización:* Se espera que el sitio se encuentre ordenado lógicamente y que cada segmento de información se relacione con los demás. Se tendrá en cuenta la presencia de herramientas de ordenación, como índices, esquemas, títulos, etcétera.

5. *Selección de contenidos:* Los contenidos del sitio tienen que manifestar especial cuidado en el tratamiento y el enfoque dado al desarrollo de un tema, tópico o teoría de un campo disciplinar o área del conocimiento, es decir que los contenidos sean válidos, consistentes, relevantes y significativos para el nivel y las características de los destinatarios, y que contemplen el uso apropiado del lenguaje y de la comunicación escrita y gráfica. Además tiene que especificar a los autores de las citas y los contenidos.

6. *Legibilidad:* La legibilidad responde a una buena combinación de colores, tamaños y tipos de letras, fondos e ilustraciones, que permita leer en la pantalla y navegar de una manera adecuada y atractiva, para que sean de fácil lectura y navegabilidad, donde los diferentes componentes y recursos tipográficos e iconográficos añadan un valor didáctico y estético a los contenidos ofrecidos. Por lo tanto no contener errores tipográficos. Es importante no dejarse arrastrar por las impresiones superficiales, como el diseño, la letra o los colores.

7. *Adecuación al destinatario:* El contenido que se presenta debe estar adaptado al usuario, tanto en su presentación como en su lenguaje.

El sitio te tiene que permitir...

1. *Analizar la dirección o el dominio de la red (URL):* datos relevantes sobre la ubicación de la *web*: el país donde se ubica, También, *.com* identifica a las *webs* comerciales, *.edu* a las educativas, *.org* a las organizaciones sin ánimo de lucro y *.gv* a los gobiernos públicos; informan también de la organización o del autor. Al mismo tiempo

que aclarar la política de uso, confirmar las gestiones realizadas, permitir hacer búsquedas con palabras.

2. *Descubrir los parámetros de la web:* Responder a las preguntas básicas (¿quién?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, etc.) ofrece pistas para valorar el documento: Autoría, Propósito y contenido, Destinatario, Fecha, Navegación y usabilidad: En general, los materiales que aclaran quién los elaboró, cómo, para quién y con qué finalidad son más creíbles. También despiertan más confianza y fiabilidad los contenidos sólidos, fundamentados y actualizados frecuentemente.

3. *Rastrear el discurso:* que el texto permita responder algunas de estas preguntas, ¿qué pretende el autor?, ¿qué podemos adivinar de él o ella a través de su voz?, ¿es sexista, ecologista, conservador?, ¿español, americano, europeo?, ¿qué edad tiene? ¿Qué voces cita o incluye y qué otras voces calla u oculta? ¿Qué representación de los hechos muestra?

4. *Analizar el contenido:* que los datos que aporta el documento permitan valorar su fiabilidad, actualidad o interés.

5. *Observar el número de vínculos con otras webs:* Tener enlaces que no funcionan o que conducen a webs sin credibilidad y tener enlace con una web conocida.

6. *Acceder al contador de visitas:* no sólo nos informa de cuántos y quiénes (por la extensión final de su dirección) consultan el sitio, sino que muestra una voluntad de transparencia relevante. Los lectores de un escrito –o los visitantes de una web– ofrecen datos sobre la recepción y el uso que tiene la misma lo que es valioso al momento de evaluar un sitio web.

7. *Indagar sobre las redes a las que pertenece un sitio:* El hecho de que un documento pertenezca a una red conocida ofrece garantías de fiabilidad: si conocemos la red u otros miembros de la misma –y tenemos una buena opinión– es una garantía.

8. *Valorar los posibles premios o distinciones:* prestarse atención al tipo de premio, a la institución que lo concede y a los criterios con que se otorga.

9. *Distinguir los anuncios del contenido:* o dejar que se abran nuevas ventanas con publicidad (pop up).

10. *Acceder gratuitamente:* es decir no requerir una suscripción de pago.

Recuerda que en internet se puede encontrar información variada que no siempre, o no necesariamente, ha sido sometida a algún tipo de examen previo, por lo tanto debe ser verificada con algún tipo de análisis en función de los criterios arriba enunciados, esa tarea te corresponde a vos, por lo tanto:

¡¡¡¡¡¡manos a la obra!!!!!!!!!!

Algunas actividades:

1. *Tomando como referencia la “Guía práctica del internauta para que “navigue en la red sin naufragar”: algunas orientaciones para desarrollar en los Estudiantes del Nivel Superior la capacidad y las habilidades necesarias para la selección de materiales en Internet”, te propongo algunas actividades para seleccionar recursos en la web y trabajar con ellos.*

Recuerda que la construcción del conocimiento desde y en Internet no es lineal sino que requiere de la experimentación, de la resolución de problemas lo que incluye el error. Esto supone el desarrollo en vos de una autonomía responsable tanto en la búsqueda de sentido como en la comprensión de los temas con interés reflexivo e involucramiento. Asimismo poner en juego tus competencias y la profundización de la evaluación de los materiales. Finalmente buscamos desarrollar en vos, no sólo la alfabetización tecnológica sino y, fundamentalmente, tus habilidades de lectura crítica.

Contexto situacional del ejercicio: Perspectiva Pedagógico- Didáctica I, 1º año del Profesorado.

Contenido: La Didáctica como disciplina científica: concepto, objeto de estudio, dimensiones constitutivas.

1. Tienes que confeccionar un ensayo cuyo tema es: “La Didáctica como disciplina científica: concepto, objeto de estudio, dimensiones constitutivas”.

Como desconoces el tema vas a realizar una “primera” visita a Internet: Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), para buscar ensayo y didáctica. Ahora que ¿sabemos? de qué se trata, responde estas preguntas:

a. ¿Qué es un ensayo?

b. ¿Qué es didáctica?

Seguramente con lo que encontraste en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) no es suficiente, ¿qué puedes hacer, a qué otro sitio puedes recurrir?, ¿qué otra herramienta informática usarías? Ayúdate con los “buenos ejemplos” que hay en la “Guía del internauta”.

Ahora sí, responde ambas preguntas, por favor en un pie de página consigna las fuentes / sitios a los que recurriste.

2. Ahora vas a realizar una “segunda” visita a internet. Te propongo tres sitios:

a. El rincón del vago,

b. “La didáctica” en wikipedia, y

c. en Google, búsqueda avanzada: didáctica como ciencia.

2.1. De cada uno de estos sitios selecciona un texto sobre Didáctica como disciplina científica, aplicando por los menos 4 de estos criterios que figuran en la “Guía para el internauta”: 1. Autoridad, 2. Actualización, 3. Navegabilidad, 4. Organización, 5. Selección de contenidos, 6. Legibilidad y/o 7. Adecuación al destinatario.

2.2. Copia los textos.

2.3. ¿Qué criterios de los 7 propuestos seguiste? ¿Por qué?

2.4. Si analizas los sitios visitados según los otros 10 índices que propone la “Guía práctica del internauta para que “navegue en la red sin naufragar”: algunas orientaciones para desarrollar en los Estudiantes del Nivel Superior la capacidad y las habilidades necesarias para la selección de materiales en Internet” ¿cuáles son los que predominan en los sitios visitados?

3. Ahora sí, a escribir el ensayo.

Recuerda ...

- Los tres momentos fundamentales para escribir un texto: la *planificación* en la que construimos una imagen del texto a escribir, una *textualización* o puesta en texto que constituye la instancia de redacción propiamente dicha, en función de la planificación previa y una *revisión* en la que contrastamos planificación y texto para realizar ajustes necesarios.
- Abordar los tres núcleos pedidos: concepto, objeto de estudio y dimensiones constitutivas.
- Ponerle un título.
- Respetar la propiedad intelectual, para ello puedes realizar citas textuales y/o parafrasear al autor siempre mencionando las fuentes bibliográficas. Para esto último te recomiendo buscar en *internet* las *Normas APA para referencias bibliográficas* (Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association).

3. Uso de diccionarios.

Es muy común que los Estudiantes desconozcan muchos de los términos que se utilizan en los textos académicos y recurran al diccionario, sin saber de la existencia de distintos tipos de diccionarios y que estos no sólo están disponibles en soporte analógico sino también digital. Asimismo se enfrentan ante la dificultad de la acepción adecuada del término en función del contexto de escritura.

Esto último es una de las competencias que debe ser desarrollada por la alfabetización académica. Con respeto a lo primero, a continuación sugiero algunas actividades para familiarizar a los Estudiantes con diccionarios digitales y analógicos.

1. Realizar “un recorrido exploratorio por diferentes diccionarios”: Diccionario de la Lengua Española de la RAE, Diccionario panhispánico de dudas, Nuevo tesoro lexicográfico de la RAE (diccionarios antiguos), Diccionario clave, Diccionario Salamanca y *Wikcionario*. Diccionarios y glosarios de variedades del español: Diccionario de palabras argentinas, Diccionario cordobés-español (humorístico), Diccionario Folklórico Argentino, y Términos criollos. Diccionarios de sinónimos y antónimos: Diccionario de sinónimos de la Universidad de Oviedo y Diccionario de sinónimos y antónimos *Wordreference*. Diccionarios y glosarios especializados: Diccionario de términos clave de ELE, Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet, Diccionario Lunfardo, Diccionario crítico de Ciencias Sociales y Diccionario gastronómico argentino. Colecciones de diccionarios: Diccionarios de *elmundo.es* y *diccionarios.com*.

2. Exploración de dos diccionarios diferentes: uno de uso y otro etimológico, ambos en soporte analógico. Descargar:

- Moliner, M. (1998) Diccionario de Uso del Español. Madrid, Gredos.
- Corominas, J (1990) Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Madrid, Gredos.

3. Consignas para que los alumnos exploren el uso y comparen un diccionario digital y otro analógico.

a. Realiza una visita a la Biblioteca Nacional, del Congreso o del Maestro (Los Estudiantes deberán elegir una de las tres Bibliotecas por un lado porque la del ISFD no cuenta con variedad de diccionarios y por otro para que conozcan alguna de las Bibliotecas grandes que están a su disposición):

a.1. Relava los tipos de diccionarios en soporte papel (diccionario analógico) que allí se encuentran y confecciona un listado.

a.2. Realiza una clasificación de los diccionarios encontrados explicitando el criterio elegido.

a.3. ¿Qué otros criterios clasificatorios se podrían emplear? Aplica por lo menos uno de estos otros criterios y confecciona una nueva lista.

a.4. Elabora la referencia bibliográfica de cada diccionario explicitando previamente los elementos que tomará en cuenta.

a.5. Registra las partes de los diccionarios.

a.6. Identifica en cada caso el tipo de información que el diccionario permite encontrar.

a.7. Señala los componentes comunes encontrados todos los diccionarios analizados e indica aquellos específicos que no están presentes en todos los diccionarios.

b. Busca en *internet* “tipos de diccionarios”.

b.1. Confecciona un listado de diccionarios analógico encontrados.

b.2. Realiza con este listado de la actividad a.2 a la actividad a.7 del punto anterior.

b.3. ¿Pudiste realizar todas? En caso negativo indica cuáles no y el motivo.

c. Realiza una visita por Internet a la Biblioteca elegida en el punto a.

c.1. Intenta realizar las actividades propuestas en a vía *internet*.

c.2. ¿Pudiste realizar todas las actividades? En caso negativo indica cuáles no y el motivo.

d. Completa el siguiente *cuadro comparativo* entre los diccionarios digitales y analógicos.

d.1. Para realizar esta actividad te propongo algunas variables, agrega aquellas que consideres necesarias.

Variables	<i>Diccionario digital</i>	<i>Diccionario analógico</i>
Tipo		
Año de edición		
Fecha de actualización		

Autor/res		
Editorial		
Nombre del sitio <i>web</i>		
..... otras		
.....		

d.2. ¿Qué variables son comunes a los dos tipos de diccionarios?

d.3. ¿Qué variables son propias según el formato del diccionario?

e. Completa el siguiente *cuadro evaluativo* de los diccionarios digitales y analógicos:

Tipo de diccionario	Posibilidades que ofrece	Limitaciones que tiene
<i>Analógico</i>		
<i>Digital</i>		

4. Si los alumnos tuvieran computadoras para utilizar en la clase las consignas podrían ser:

a. Realiza una visita *vía Internet* a la Biblioteca Nacional, del Congreso o del Maestro:

a.1. Relava los tipos de diccionarios en soporte papel (diccionario analógico) que allí se encuentran y confecciona un listado.

a.2. Realiza una clasificación de los diccionarios encontrados explicitando el criterio elegido.

a.3. ¿Qué otros criterios clasificatorios se podrían emplear? Aplica por lo menos uno de estos otros criterios y confecciona una nueva lista.

a.4. Elabora la referencia bibliográfica de cada diccionario explicitando previamente los elementos que tomará en cuenta.

a.5. Registra las partes de los diccionarios.

a.6. Identifica en cada caso el tipo de información que el diccionario permite encontrar.

a.7. Señala los componentes comunes encontrados todos los diccionarios analizados e indica aquellos específicos que no están presentes en todos los diccionarios.

b. Busca en *internet* “tipos de diccionarios”.

b.1. Confecciona un listado de diccionarios analógico encontrados.

b.2. Realiza con este listado de la actividad a.2 a la actividad a.7 del punto anterior.

b.3. ¿Pudiste realizar todas? En caso negativo indica cuáles no y el motivo.

c. Otras actividades:

c.1. Una “Visita guiada en red *vía internet*” a alguna de las Bibliotecas y realizar paso a paso conjuntamente todas las actividades propuestas en a.

c.2. Armen 3 grupos de visitantes uno a cada Biblioteca, cada grupo realiza las actividades propuestas en a y en red a su turno cada grupo guía a los otros dos por la Biblioteca centrando la visita en los Tipos de diccionarios analógicos que ésta oferta.

c.3. Confección en red por parte de todo el grupo-clase, vía buscador/es, de un “Catálogo digital de diccionarios de la red”.

c.4. En subgrupos en red y la socialización de los Catálogos en red el grupo total.

c.5. *Completa el siguiente cuadro comparativo entre los diccionarios digitales y analógicos y Completa el siguiente cuadro evaluativo de los diccionarios digitales y analógicos* son factibles de realizar en red tanto como grupo total como en subgrupos en red ya que consideramos que los diccionarios consultados digitalmente en la Bibliotecas son del tipo analógico.

4. Otras actividades.

- Un foro para ser desarrollado con los alumnos. El tema del foro que les proponemos impulsar con los Estudiantes es el uso de la lengua en las nuevas tecnologías.

Estimados Estudiantes: finalizando el ciclo lectivo y, después de haber dado los primeros pasos en estas dos “lenguas extranjeras” como lo son la lectura y escritura académica y la lengua digital o las TICs les propongo un último debate para nuestro espacio de foro. El tema de este foro es: El uso de la lengua en las nuevas tecnologías. La finalidad del intercambio que hoy comenzamos y, que estará abierto durante 7 días, tiene por objetivo prioritario que cada uno presente su opinión fundamentada sobre el tema, es decir que argumente sus afirmaciones y en el caso de disentir con las opiniones de los compañeros puedan contraargumentarlas. Además del material que cada uno quiera utilizar les propongo algunas lecturas para alimentar el debate, todas ellas disponibles en la web:

- El País, “El lenguaje de los SMS llega a los diccionarios”,
- “La RAE estudia elaborar una tabla de abreviaturas para SMS”,
- María Elena Walsh, “La eñe también es gente”,
- Gabriel García Márquez en la apertura del I Congreso Internacional de la Lengua Española que, con el lema «La lengua y los medios de comunicación», se celebró en Zacatecas (México) en abril de 1997.

Así pues... queda abierto el foro.

- Aula digital.
- Diseño de la página web de la Cátedra.

Cada Formador de formadores puede superar estas propuestas con otras ya que enseñar, si es un acto de amor, es una actividad creativa.

Para seguir reflexionando, planificando e interviniendo

Múltiples alfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples es el desafío.

Si consideramos a la lectura y la escritura no sólo como herramientas sino como “prácticas culturales” (Chartier 1995, de Certeau 1996, 145-152 en Rockwell, 2000:7) la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académica en sus formatos o soportes analógico y digital son una cuestión fundamental en la formación docente ya

que, "(...) las formas culturales que norman las situaciones y la interacción pueden influir en las prácticas de lectura y escritura aun más que la tecnología utilizada" (Rockwell, 2000: 8).

Sí, como plantea Elsie Rockwel,

➤ "Una clase es un tipo especial de 'evento de habla'. Las clases pueden ser además 'eventos de uso de la lengua escrita', cuando un texto escrito 'forma parte integral de las interacciones y procesos interpretativos de los participantes'. En cada clase varían las formas de interacción en torno al texto y las interpretaciones que se construyen" (Rockwel, 1991:30).

➤ "Las clases escolares tienden hacia el polo de la lengua escrita del continuo oral-escrito, porque privilegian la transmisión del contenido y presentan fuertes limitaciones sobre la negociación del significado entre los participantes. Pero también es cierto que el maestro (el docente), requiere de la participación de sus alumnos y debe guiar la interacción con el grupo hacia la aceptación de 'significados compartidos', rasgo que corresponde al polo oral" (Rockwel, 1991:31).

➤ "En muchas clases parecen coexistir una lógica del contenido y una lógica de la interacción. Idealmente el maestro (docente) debe organizar la lógica de la interacción de tal manera que conduzca a la apropiación de la lógica del contenido. Los alumnos tienen que atender, simultáneamente, a las 'pistas' que señalan cómo deben participar en la interacción y a los argumentos que conectan los componentes del contenido tratado. En cualquier clase coexisten tensiones y frecuentes desencuentros entre estas dos lógicas" (Rockwel, 1991:31).

Entonces, a los que van a enseñar hay que enseñarles la forma de hablar de leer y de escribir en su campo de especialización porque son los principales instrumentos de aprendizaje que tienen sus especificidades en cada rama del conocimiento (Cfr. Carlino, 2006).

Bibliografía consultada

Carlino, P. (2002) **Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles**, Comunicación libre en el Tercer Encuentro *La universidad como objeto de investigación*, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata.

Carlino P. (2006) **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2000), **De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición**, *Lectura y Vida*, 21/4, pp. 6-15.

Cassany, D. (2002)) **La alfabetización digital**, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.

Cassany, D. y Ayala G. (2008), **Nativos e inmigrantes digitales en la escuela**, CCE Participación Educativa, 9, pp. 53-71.

Corominas, J (1990) **Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana**. Madrid, Gredos.

Chartier, R. (1995) **Forms and Meanings: Texts, Performances and Audiences from Codex to Computer**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Chartier, R. (2008) **Aprender a leer, leer para aprender**, en: Millán, José Antonio (coord.), La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42.

de Certeau, M. (1996) **La invención de lo cotidiano. Tomo I. Artes de Hacer**. México Universidad Iberoamericana.

Ferreiro, Emilia (2006), **Nuevas tecnologías y escritura**, Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile, año XI, nº 30, diciembre 2006, pp.46-53 (Reimpreso en Emilia Ferreiro, Alfabetización de niños y adultos – Textos Escogidos. Primer volumen de la colección Paideia Latinoamericana. Pátzcuaro, Michoacán: Crefal, 2007. Parte II, pp.289-297), extraído del portal.educ.ar/.../Nuevas%20tecnologías%20y%20escritura.pdf.

Litwin, E. (2002) **Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad**, consultado en: www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp

Millán, J. (2008) **Los modos de lectura digital**, en: Millán, José Antonio (coord.), La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 299-314.

Moliner, M. (1998) **Diccionario de Uso del Español**. Madrid, Gredos.

Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000) **Helping students develop their writing skills - A resource for lecturers**, [Curtin University of Technology](http://www.ascilite.org.au/...herdsa2000/.../radloff-a.html), www.ascilite.org.au/...herdsa2000/.../radloff-a.html

Rockwell, E. (1991) **Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase**, Infancia y aprendizaje, 55, 29-43.

Rockwell, E. (2000) **La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura**, *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible à <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

www.cassanydaniel.com, Navegar con timón crítico (M. Bibliotecas escolares) Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat y “Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet” que se encuentra publicada en la *web* de educ.ar.

[www.manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association \(APA\)](http://www.apa.org).

www.elpaís.com, “El lenguaje de los SMS llega a los diccionarios”. www.diccionariodelarealacademiaespañola.com. www.diccionarios.com.

www.rae.es “La RAE estudia elaborar una tabla de abreviaturas para SMS”.

www.maríaelenawalsh.com, “La eñe también es gente”.

www.gabrielgarcíamárquez.com en la apertura del I Congreso Internacional de la Lengua Española que, con el lema «La lengua y los medios de comunicación», se celebró en Zacatecas (México) en abril de 1997.

EL JARDÍN DE INFANTES

EDUCADOR Y FORMADOR DE NIÑOS Y MAESTROS

Licenciada Mónica Fernández²⁸

Profesora Ana María Ferreiro²⁹

Licenciada Alicia Solondoeta³⁰

Esta propuesta de trabajo surge de la necesidad de articular las acciones que se llevan adelante para la formación y actualización de los docentes entre el ISFD N° 39 de la provincia de Buenos Aires y los Jardines de Infantes y Jardines infantiles asociados del mismo distrito.

Este trabajo ha sido elaborado en forma conjunta con la Inspectora de Nivel Inicial del distrito Profesora Ana María Ferreiro y las profesoras Lic. Alicia Solondoeta y Lic. Mónica Fernández del ISFD N° 39.

Tuvo el propósito de contribuir a la reflexión sobre las tradiciones y modos de hacer en las instituciones de nivel inicial con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza para facilitar el mejoramiento de la calidad educativa.

²⁸ Maestra Normal Nacional, Profesora Normal Nacional de Jardín de Infantes (Instituto Sara Eccleston) y Licenciada en Gestión de la Educación (UNSAM). Se ha desempeñado como docente y Directora en escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como profesora de Educación superior. Es Vice-directora del ISFD N°39 y asesora pedagógica del Colegio San Gabriel de Vicente López, ambos en la Provincia de Bs.As. Ha dictado cursos de capacitación para docentes, Directoras e Inspectoras. Fue integrante de la comisión encargada del Diseño Curricular de Postítulo correspondiente al Primer Ciclo del Nivel Inicial convocada por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Coordinadora de contenidos de la Revista Formadores, tiene varios libros publicados como así también artículos en diferentes revistas especializadas.

²⁹ Profesora de Educación Inicial, Maestranda de la Maestría de Educación Inicial de la Universidad de Buenos Aires. Docente, directora e inspectora de jardines de infantes bonaerenses.

³⁰ Maestra Normal Nacional, Profesora de Filosofía y Pedagogía. Se ha desempeñado como orientadora escolar en escuelas primarias del distrito de La Matanza (Provincia de Buenos Aires); Asesora pedagógica en el CIE del mismo distrito. Profesora de Institutos de Formación Docente en La Matanza y Vicente López. También se ha desempeñado como Coordinadora del Campo de la Práctica Docente del Nivel Inicial en el ISFD N°39.

Fundamentación

La práctica docente

- Se entiende la práctica y residencia no como espacio de “simulación”, sino como puente entre la formación inicial y la práctica docente en los ámbitos escolares. Se trata de los primeros pasos, de los primeros ejercicios en la socialización profesional. Tiempo de práctica profesional en que los docentes en formación toman decisiones y piensan propuestas de enseñanza contextualizadas para un grupo de alumnos reales.
- El proceso de práctica tiene lugar en los recorridos formativos de los estudiantes desde el inicio de la carrera, revalorizando el reconocimiento de la experiencia social en espacios urbanos, suburbanos y rurales; y de aquellos surgidos de organizaciones de la comunidad; el propio posicionamiento en un proceso de “re-lectura” y “re-escritura” de la escuela y las primeras experiencias en la práctica del enseñar en tiempos de complejidad.
- El proceso de formación profesional docente es un ámbito privilegiado para la investigación educativa de los saberes prácticos profesionales para que los mismos no estén divorciados de los saberes disciplinares y académicos, sino que interactúen con ellos, los cuestionen y los tensionen en situaciones concretas.
- Es un espacio donde circulan saberes académicos y saberes implicados en las prácticas, competencias o habilidades profesionales. Ambos son necesarios para ejercer cualquier profesión.

Los maestros co-formadores y las escuelas asociadas

- Los co-formadores son los actores que participan de hecho en la formación profesional, intencionalmente o no; orientando, guiando o por su sola presencia, a veces en sentidos contradictorios entre sí.
- Es necesario construir un espacio de trabajo conjunto con los co-formadores y ese espacio debe tejerse entre formadores y co-formadores para indagar, analizar y reflexionar con los practicantes y residentes en contexto. No se trata de un maestro orientador **aislado**, es una inclusión inaugural del co-formador como partícipe activo en la formación de otros maestros.
- Las escuelas y jardines asociados no son meramente quienes reciben a los practicantes; no son escuelas y jardines “destino” ligados a las lógicas formativas del aplicacionismo.

Antecedentes

En el año 2003 se llevó a cabo una Capacitación interrrama: *“La práctica como eje vertebrador de una construcción compartida entre la propuesta curricular, las instituciones del nivel inicial y las instituciones formadoras”* en la que participaron profesores del ISFD N° 39, docentes y directivos del distrito.

Ese proyecto surgió a partir de las evaluaciones que se venían realizando en la Jefatura Regional, distrital y el ISFD n° 39 sobre las características del Campo de la Práctica y sus implicancias en la formación de los docentes. Del diálogo entre el ISFD y las jefaturas (regional y distrital) y con algunos Inspectores de nivel y modalidad se diseñaron diferentes líneas de trabajo.

La misma pretendía generar espacios de trabajo compartidos entre los docentes de los institutos de formación y los docentes de las instituciones destino³¹ con la coordinación de la Dirección de Currículo y Capacitación. Por otra parte se recuperaron los trabajos de orientación sobre la enseñanza en el Nivel Inicial, generados por la Dirección de Currículo y Capacitación, la Dirección de Nivel Inicial y la Dirección de Educación Superior. Esto permitió en su momento optimizar el asesoramiento y seguimiento de los alumnos en el Espacio de la práctica en los tres años de formación³². Además se realizó una producción conjunta de textos orientadores que brindaban un encuadre de trabajo compartido, surgido de la interacción de conocimientos de los agentes involucrados, con el propósito de facilitar el proceso formador de los futuros docentes del nivel. Por otra parte se recuperó y actualizó la bibliografía y las producciones realizadas sobre la enseñanza en el Nivel Inicial, elaboradas por la Dirección de Currículo y Capacitación y la Dirección de Nivel Inicial y que eran de circulación entre los docentes del nivel.

Los encuentros fueron de dos tipos: uno destinado a los docentes orientadores³³ y los otros a los estudiantes y profesores del ISFD organizados a partir de las instituciones donde los estudiantes realizaban su experiencia del campo de la práctica de formación. Cada encuentro estuvo coordinado por un integrante del Equipo Técnico Regional de Capacitación responsable del desarrollo del área curricular respectiva. Los encuentros de seguimiento estuvieron a cargo de los Inspectores de los niveles/modalidades y distritales en acuerdo con el ISFD.

³¹ Así se denominaba en el anterior Diseño Curricular de la Formación docente a las escuelas donde los alumnos realizaban sus prácticas; esta visión estaba ligada a las lógicas formativas de aplicacionismo.

³² El anterior Diseño Curricular de la Formación Docente estipulaba una preparación para los futuros docentes de tres años.

³³ Se trataba de un maestro **aislado** que recibía un practicante en su sala y debía acompañarlo en su proceso de práctica.

Desarrollo de la experiencia 2011

En el mes de marzo de 2011 se reunieron a intercambiar ideas la Inspectora del distrito Profesora Ana María Ferreiro y la Vicedirectora y profesora de práctica del ISFD N° 39 Lic. Mónica Fernández. De la charla surgió la necesidad de organizar encuentros entre los docentes del instituto formador con los directivos y docentes de las escuelas que recibirían a practicantes y residentes en dicho ciclo lectivo.

Con entusiasmo se organizó la propuesta a partir del análisis, la reflexión y la articulación de los Diseños curriculares de ambas ramas.

Programación de la experiencia

Objetivos

- Reflexionar sobre las líneas de acción que se plantean hoy desde diferentes ámbitos para mejorar desde un análisis crítico de nuestro accionar docente la calidad de la educación infantil
- Participar en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de mejora de la tarea educativa
- Fortalecer y garantizar los espacios de trabajo conjunto entre los ISFD y las instituciones asociadas

Metodología de trabajo

Se llevaron a cabo encuentros con la participación de:

- a) directivos de las escuelas asociadas
- b) docentes que recibirían a los practicantes y residentes
- c) directivos y docentes del instituto formador

Durante los mismos se destinó tiempo para el planteo de:

- cuestiones teóricas.
- análisis y reflexión sobre las practicas docentes/ practicantes/ residentes.
- dificultades que pudieran presentar las instituciones y que ameritaran un apoyo de la institución formadora.
- establecimiento de acuerdos interinstitucionales.

Contenidos a trabajar en los encuentros

- ✓ Relectura del Diseño Curricular del Nivel Inicial y de la Formación Docente la Provincia de Buenos Aires. Significados de la prescripción de los mismos.
- ✓ Orientaciones para la enseñanza.
- ✓ Estructuras de planificación en este nivel: unidades didácticas, proyectos secuencias didácticas .
- ✓ Componentes didácticos de cada una.
- ✓ Modos de enseñar. La intervención docente.
- ✓ Evaluación de los aprendizajes.
- ✓ Documentación pedagógica : observación y registro narrativo.
- ✓ Qué observar en el niño y en las practicantes.

Cronograma de acciones

1. Con los docentes

Encuentro	Fecha	Lugar	Hora	Personal convocado
1	11/5	Un Jardín de Infantes del distrito	9	Directoras de las escuelas asociadas
2	26/5	Un Jardín de Infantes del distrito	9	Docentes que reciben a Practicantes
3	1/6	Un Jardín de Infantes del distrito	9	Docentes que reciben a Residentes
4	15/6	Un Jardín de Infantes del distrito	9	Docentes que reciben a Residentes
5	6/7	Un Jardín de Infantes del distrito	9	Docentes que reciben a Residentes

Encuentro	Fecha	Lugar	Hora	Personal convocado
6	28/9	ISFD N° 39	13	Docentes de las salas de dos años que reciben practicantes
7	19/10	ISFD N° 39	13	Preceptoras de 2, 3, 4 y 5 años turno tarde
8	26/10	Una escuela primaria del distrito	9	Preceptoras de 2, 3, 4 y 5 años turno mañana
9	20 /12	Un Jardín de Infantes del distrito	9	Directoras, docentes y preceptoras

2. Con las Practicantes

Primer cuatrimestre:

Práctica en el 2º ciclo del Nivel Inicial

Período	Destino	Actividades
16/5 al 20/5	Observación	Una semana de observación en el aula y de narrativas pedagógicas (registro de lo observado) con asistencia simultánea al Instituto
23/5 al 27/5	Ayudantía	Una semana de intervención ayudantía pedagógica con la realización de 2 momentos por alumna. Mientras una lleva a cabo la tarea la otra realiza la narrativa correspondiente
30/5 al 10/6	Práctica	Dos semanas en la escuela sin asistencia al instituto para realizar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una secuencia didáctica de tres actividades de un área curricular en la primera semana ▪ Una secuencia didáctica de tres actividades de un otra área curricular en la segunda semana

Práctica en el 1º ciclo del Nivel Inicial

Período	Destino	Actividades
5/9 al 9/9	Observación	Una semana de observación en el aula y de narrativas pedagógicas (registro de lo observado) con asistencia simultánea al Instituto
12/9 al 19/9	Ayudantía	Una semana de intervención ayudantía pedagógica con la realización de 2 momentos por alumna. Mientras una lleva a cabo la tarea la otra realiza la narrativa correspondiente
19/9 al 30/9	Práctica	Dos semanas en la escuela sin asistencia al instituto para realizar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una secuencia didáctica de tres actividades de un área curricular en Jardín maternal por alumna. Mientras una lleva a cabo la tarea la otra realiza la narrativa correspondiente.

3. Con las Residentes

Primer cuatrimestre:

Residencia en el 2º ciclo del Nivel Inicial

Período	Destino	Actividades
6/6 al 10/6	Observación institucional	Una semana de observación en la institución y el aula para poder planificar un proyecto institucional a implementar durante la Residencia en conjunto por las alumnas (registro de lo observado)
13/6 al 17/6	Observación y Ayudantía	Una semana de intervención ayudantía pedagógica con la realización de 3 momentos en el aula Realización de una narrativa semanal.
20/6 al 8/7	Residencia	Tres semanas a cargo de los niños con la implementación de una unidad didáctica o un proyecto. Realización de una narrativa semanal.

Segundo cuatrimestre

Residencia en el 2º ciclo del Nivel Inicial

Período	Destino	Actividades
19/9 al 23/9:	Observación áulica	Una semana de observación en el aula (registro de lo observado).
26/9 al 30/9:	Observación y Ayudantía	Una semana de intervención ayudantía pedagógica con la realización de 3 momentos en el aula Realización de una narrativa semanal.
3/10 al 21/10	Residencia	Tres semanas a cargo de los niños con la implementación de una unidad didáctica o un proyecto. Realización de una narrativa semanal.

Evaluación de la experiencia

El niño, sujeto de derecho, a quien el sistema educativo debe garantizar igualdad de oportunidades exige de aquellos que realizaron la opción de trabajar para ofrecer educación a la infancia, el compromiso de develar ante esta infancia en su tiempo y espacio la mejor propuesta.

Entender el desafío que hoy implica educar es reconocer que esta tarea no es individual, decía Paulo Freire: *“nos educamos en comunión mediatizados por el mundo”*.

El mundo que hoy transitamos es complejo y es por ello que las múltiples miradas se hacen necesarias para estudiar y comprender esta realidad, miradas que encontrarán diferentes respuestas ante un mismo hecho, para que este sea abordado y comprendido.

Enfrentar el desafío de educar es comprender que los docentes que integran el sistema educativo desempeñando diferentes roles y funciones encierran un potencial capaz de ofrecer lo mejor de su profesión en aquello que realiza. Sin embargo, para que este cuestione sus marcos teóricos, propiciando una reflexión crítica, a la luz de los Diseños Curriculares y en el intercambio con pares debe contar con un espacio para lograrlo. Solo al adquirir confianza en sus saberes profesionales será capaz de transitar el cambio que los tiempos requieren. La política educativa de la provincia de Buenos Aires desde el campo curricular establece la articulación de niveles, sin embargo solo será realidad, si esto ocurre en la práctica, si quienes protagonizan el hecho educativo son capaces de expresarlo en su praxis.

Articulación del Nivel Inicial y Superior

Cada ciclo lectivo ha encontrado a estos niveles vinculados por la presencia en los jardines de infantes de practicantes y residentes. Las alumnas para completar su formación de maestras deben ingresar a las aulas y encontrarse con un grupo de niños y su maestra.

El año 2011 nos reúne en el mes de abril nuevamente para distribuir espacios y tiempos, sin embargo el desafío curricular nos encuentra a Directivos de Educación Superior, profesores del nivel e Inspección del Nivel Inicial con la voluntad y el compromiso de trabajar en la formación docente con una nueva mirada, la que exige el Diseño Curricular y es así como surge el proyecto:

“El jardín de infantes educador y formador de niños y maestros”.

Transitar el proyecto ha dado lugar al involucramiento de directivos, maestros, preceptores, supervisión del nivel inicial en la articulación con el Nivel Superior para participar como escuelas asociadas en la formación de nuevos maestros.

Poner en marcha el proyecto significó primero reconocer la riqueza de las instituciones asociadas, donde la fortaleza de cada una de ellas se puso en juego con el propósito de fortalecer y mejorar las prácticas docentes.

De las evaluaciones realizadas al finalizar el ciclo 2010 en cada nivel surge que en los jardines de infantes del distrito la propuesta de juego es escasa. Esta evaluación coincidente, permitió tomar decisiones para el campo de la práctica que incidió en todas y cada una de las instituciones.

El Instituto solicitó a sus practicantes que peticionaran a los maestros un espacio para enseñar juego. Desde la Supervisión del nivel se aportó a los directivos bibliografía referida al tema para socializar con las maestras.

En los encuentros entre escuelas asociadas propiciado por el I.S.F.D N° 39 y la Inspección areal, primero con directivos y luego con los maestros que recibirían a las alumnas en sus salas se trabajó que es ser co- formador, se analizaron las lógicas del por qué de este espacio conjunto y desde un encuentro profesional y profesionalizante se pudo visualizar el objeto de enseñanza y la participación activa de formadores y co-formadores de nuevos maestros interactuando en la formación.

El trabajo que se realizó con directivos y maestros comprometidos en la formación de quienes serán los próximos educadores, permite hoy a la Supervisión observar un cambio en las instituciones del Nivel Inicial, que con distintos tiempos se fue dando:

- Modificación de las intervenciones docentes.
- Se otorga mayor tiempo al juego
- Aparecen nuevos escenarios de juego.
- Maestros más involucrados en la tarea de enseñar a jugar.

Cada encuentro realizado ha tenido un espacio para la evaluación y de esta surge que los convocados se han sentido partícipes del proceso de formación, solicitando para ello continuar con encuentros que permitan pensar y analizar las propias prácticas. En las visitas de la Inspección a los jardines de infantes se ha podido observar que el involucramiento de las maestras se trasladó a sus prácticas áulicas cuando comienzan a pensarlas desde la mirada que surge de la construcción colectiva a la que dio lugar el intercambio.

Todo cambio o modificación en la tarea es capaz de encarnar diferentes resistencias y en esta propuesta se hicieron visibles a través de las directoras ante el planteo del trabajo que deben realizar los alumnos de primer año observando las instituciones en su conjunto. Se constituirá este aspecto en motivo de evaluación con las directoras cuando las alumnas de primer año finalicen su espacio de análisis en la institución. Otra manifestación de la resistencia entiende esta Supervisión se pone de manifiesto cuando no se socializa la información de trabajos o bibliografía sugerida para que las maestras lean antes del encuentro, o no se informa al docente para que concurra al mismo (dos jardines en oportunidades alternadas).

Podría pensarse que los encuentros de escuelas asociadas han interpelado las prácticas institucionales y áulicas colocándolas en otro lugar de acción y de intervención ya que directivos, maestros y preceptores tienen la palabra otorgada y son reconocidos desde sus haceres y saberes.

En el mes de diciembre en el encuentro final se pudo trabajar sobre dos líneas de trabajo:

- ¿Qué pasó en las instituciones con la llegada de las practicantes/residentes?
- La evaluación institucional interna de cada una de las escuelas asociadas.

Creemos y apostamos a que en el ciclo lectivo siguiente se continuará con la generación de estos espacios de trabajo compartidos (instancias de capacitación y encuentros de seguimiento entre los docentes del ISFD y los docentes de la instituciones asociadas del distrito), tomando como punto de partida el análisis de los diseños curriculares para los niveles y modalidades involucradas y para la formación de los docentes que se insertarán en dichos niveles y modalidades educativas

Bibliografía

- Alliaud, A. (1998) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Ed. Miño y Avila.
- Burgos, Noemí (1998) *Nuevos sentidos en la Didáctica y el currículo en el Nivel Inicial*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- DES (1999) Circular Técnica N°8 *Reflexiones acerca de la construcción de la práctica docente*. La Plata
- DES (2007) *La práctica en la formación docente*. La Plata.
- DES (2011) *Criterios orientativos para el campo de la Práctica IV*. La Plata.
- Dirección Gral. De Cultura y Educación (2002) *Diseño curricular para el Primer Ciclo del Nivel inicial de la Provincia de Bs. As*
- Dirección Gral. De Cultura y Educación. (2007) Circular 6 /2007 *La Tarea de enseñar en la Escuela Infantil*
- Dirección Gral. De Cultura y Educación. (2008) *Diseño curricular para el Segundo Ciclo del Nivel inicial de la Provincia de Bs. As*.
- Dirección Gral. De Cultura y Educación. (2008) *Diseño curricular para la formación docente de la Provincia de Bs. As*.
- Dirección Gral. De Cultura y Educación. (2009) Documento de apoyo N° 2/09 *Orientaciones para jardines maternales*
- Dirección Gral. De Cultura y Educación. (2010) *Documento de apoyo 1 Diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales*
- Edelstein, Gloria. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Harf, R. (2000) *El análisis de la planificación como instrumento para el asesoramiento pedagógico*. Material de cátedra de la Universidad de Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe (2003) "Trabajar regularmente por problemas", en Construir competencias desde la escuela, Marcela Lorca (trad.), 2ª ed., Santiago de Chile, J. C, Sáez Editor, pp. 74-79 [título original: Construire des compétences dès l'école, 1997].
- Pilluk, Laura (2000) "*La planificación en el nivel inicial*" Ficha de cátedra del Profesorado Sara Eccleston
- Sarlé, Patricia (coord.) (2008) *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANEXO DOCUMENTAL

1. Testimonios de las alumnas practicantes

Qué aprendí de la maestra

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>Que a cada actividad hay que darle un cierre.</p> <p>A mostrar el material antes de comenzar cada actividad.</p> <p>El trabajo que fue haciendo con el grupo poco a poco.</p> <p>La buena disposición para con sus alumnos en todo momento.</p> <p>Siempre atenta a ayudarnos, a sugerirnos. Con paciencia y dedicación se gana el respeto de los niños. Cómo me ayudó a enfrentar mis miedos.</p> <p>Cómo ordenar el grupo. Cómo trabajar con un subgrupo mientras el resto estaba haciendo otra cosa. Qué hacer con el grupo cuando faltan muchos.</p> <p>Se debe ser organizada para llevar adelante el rol.</p> <p>Su apoyo incondicional: nunca me soltó la mano.</p> <p>Su manera de enseñar y lo orgullosa de su profesión.</p> <p>Muchos recursos para captar la atención.</p> <p>Predispuesta a todo gran facilitadora de todo tipo de materiales. Siempre tenía un plan B. Sus críticas constructivas. Una gran referente para mí.</p> <p>A usar la música y la luz como recursos.</p> <p>La puesta de límites.</p>	<p>El no haberme integrado al grupo.</p> <p>Actitudes que yo jamás tendría.</p> <p>A no hacer como ella: pocas actividades y mucho juego en el patio.</p> <p>No me resultó significativo lo que hacía; las pocas actividades que se llevaron a cabo fueron las que hicimos con mi compañera.</p>

2. Evaluaciones de las docentes en no de los encuentros

- Bibliografía clara y concisa.
- Interesante, participativo y dinámico.
- Productiva.
- Muy completa la guía para el análisis de las planificaciones.
- El material enviado por mail no siempre llega. En algunos casos las directoras no lo socializan.
- El debate permitió el replanteo de la tarea pedagógica.
- Clarificador el tema abordado sobre las secuencias didácticas.
- Se proponen la realización de jornadas por distrito con la participación de todos los docentes.

- Coordinar lenguajes y conceptos con los profesores de los CIES.
- Se aclararon muchas dudas.
- Solicitan más información sobre plástica.

3. Conclusiones de la jornada en la que se trabajo con las preceptoras

Consigna

Describir cómo es el rol que cada una ejerce en las instituciones.

¿Es posible modificarlo?

¿Por qué?

¿Cómo?

¿Cómo intervienen los distintos actores?

¿Cuáles son los posibles obstáculos?

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<p>Se nota una diferencia entre la preceptora de la sala de 2 y la preceptora general dado que las de la sala de 2 se sienten realmente pareja pedagógica.</p> <p>Mientras que la preceptora general son las que suplen las necesidades diarias del Jardín.</p> <p>Podría modificarse siempre que las relaciones vinculares sean</p>	<p>La preceptora es multifacética.</p> <p>No hay un rol específico, no se tiene disponibilidad horaria.</p> <p>Reemplazante de la docente ante su ausencia/ llegada tarde, reuniones de padres, equipos de integración, acompañamiento en las experiencias directas, control de los cuadernos, llamadas por emergencias a los padres, seguimiento de matrícula; acompañamiento en actividades tales como: lavado de manos, técnicas sanitarios, elaboración de los regalos para los días especiales, decoración para las fechas conmemorativas (armados y desarmados), entrada y salida de alumnos, cambiado e pañales y</p>	<p>Cumplimos un rol pedagógico atendiendo necesidades de los alumnos y padres; también colegas. Hacemos muchas veces de intermediarias entre el docente y los padres, atendiendo sus inquietudes, tranquilizándolos, apaciguando en muchas situaciones, resolviendo conflictos, mediando, ayudando a los niños con integración. Nos ocupamos de juntar muchas veces toda la documentación necesaria para salir de paseo, autorizaciones, dinero, tener los legajos al día, reclamando en algunos casos constantemente lo que falta, informar sobre inscripciones; pegar notas sobre cuestiones</p>

<p>trabajadas. Depende del compromiso de cada una de nosotras y de nuestra auto evaluación permanente.</p> <p><u>Obstáculos</u></p> <p>Falta de personal.</p> <p>Falta de compromiso.</p> <p>Aferrarse a modismos o modelos históricos de la institución.</p>	<p>ropa si se mojan, control de la puerta, papelería de los paseos, etc.</p> <p><u>Cómo es posible modificarlo</u></p> <p>Si cada actor de la institución cumpliera, avisara con tiempo las necesidades y los auxiliares no faltarán tanto. A su vez depende de la apertura de la docente a cargo y la participación que la misma otorgue a la PR. Los actores deberían interactuar entre sí para aunar esfuerzos y criterios.</p> <p><u>Cómo</u></p> <p>Lo antedicho no es fácil y parece más una utopía que una realidad. Es difícil respetar los tiempos, personalidades y formas e trabajo de cada individuo que forma el todo de una institución. Pero no es imposible. Los cambios paulatinos son la base y los jardines tener más personal.</p> <p><u>Por qué</u></p> <p>Para lograr una mejor organización y optimizar resultados. Pudiendo ser mayor el tiempo de intercambio entre el grupo de docentes y los alumnos del establecimiento</p> <p><u>Obstáculos</u></p> <p>Falta de tiempo. Incumplimiento de los acuerdos internos. Ausencias reiteradas.</p> <p>Redistribución de las tareas pasivas en forma más equitativa</p>	<p>importantes que tienen que llevarse ese día en el cuaderno. Tener en cuenta los emergentes del día, pero lamentablemente no podemos ser pareja pedagógica ya que como explicitamos nuestra función implica múltiples tareas que nos imposibilita hacer de pareja pedagógica.</p> <p><u>Es posible modificarlo</u></p> <p>Sí, concientizando a todo el personal, realizando acuerdos institucionales, revalorizando el rol el PR.</p> <p><u>Por qué</u></p> <p>Sería ideal trabajar de esa manera.</p> <p><u>Cómo</u></p> <p>Agregando más personal, ya sea docentes preceptores o cambio de funciones.</p> <p><u>Cómo intervienen los diferentes actores</u></p> <p>En la evaluación, realizando acuerdos institucionales</p> <p><u>Obstáculos</u></p> <p>Cuando se recarga al Pr con demasiadas demandas se hace imposible poder cumplir con todo.</p>
--	---	---

4. Conclusiones de la jornada en la que se trabajó con todo el personal de los diferentes jardines del distrito

Consigna

¿Qué pasó en las instituciones con la llegada de las Practicantes/Residentes?

¿Cómo se podrían clasificar los conocimientos con los que llegaron las Practicantes/Residentes?	¿Qué aporte hicieron a las instituciones las Practicantes/Residentes?	¿Qué aporte hicieron los diferentes actores institucionales a las Practicantes y las Residentes?
Innovadores- conservadores-flexibles- adecuados-insuficientes- inseguros-escasos- dispares-desordenados-sin consignas-provisorios- abiertos-en proceso- teóricos- expectantes- seguridad-marco teórico- capacitado-resistencia- conocimientos acertados- criterio-organización- interés-afectivas-básicos- confusos-mejor formación- integración-teoría- oportunidad-rol docente- acompañante-articulación- capacitación-dificultad- aplicación.	Material-disposición- investigación-recuerdos- aprendizajes-colaboración- acompañamiento- vincula- ción-compromiso- dinamismo-pertenencia- integración-actualización- apertura de criterios- recursos-inclusión- interesados-conocimientos nuevos-ideas-material para la sala-disposición- investigación- conocimientos-dinámica- afecto con los niños-mirada diferente-respeto	Contención-evaluación- orientación-asesoramiento- recursos-libertad- experiencia-espacio- conocimiento-seguridad- sugerencias-compromiso- apertura-inclusión-tiempo- colaboración-bibliografía- confianza-apoyo

UN PROYECTO MURAL

Profesora Mónica Paulino³⁴

Lo primero es poder hacer una obra, lo segundo es poder mostrarla: sé bien que el ciclo se cierra cuando la obra se expone públicamente, cuando se integra a la cultura y cumple su función social.

Antonio Berni

Síntesis

Este es el relato de un proyecto llevado a cabo en una institución de Nivel Inicial que intenta profundizar la propuesta de realizar un mural con niños. Un trabajo de estas características puede ser aprovechado para crear situaciones de enseñanza que excedan la realización de la obra en sí misma. Por ejemplo, el acercamiento a este tipo de producciones presentes en toda la historia de la humanidad que reflejan la necesidad ineludible del hombre de expresar sensaciones y sentimientos, abordando espacios compartidos por otros. También nos permite diseñar recorridos que vayan enfrentando a nuestros alumnos a diferentes problemáticas que la obra le impone, ya sea por su soporte vertical, sus dimensiones o por las características de una producción grupal.

Introducción

Como profesora en el Nivel Superior debo visitar diferentes instituciones de nivel inicial y primario, y siempre me parece interesante observar las paredes y las imágenes que en ellas se colocan. Hay mucho que “leer” en relación con la selección que se hace, el lugar que ocupan dentro del espacio institucional, el estado de conservación, etc. Esa primera aproximación puede brindarnos imágenes estereotipadas o no, carteleras más o menos visibles, trabajos que permanecen tanto tiempo que se van cayendo o deteriorando, etc. Todos esos datos nos dan una aproximación al tratamiento de la imagen visual en ese lugar y a determinadas concepciones acerca de la infancia que se reflejan a través de lo que se expone (o de lo que se evita exponer).

En general, en los Jardines de Infantes, se observa la presencia de carteleras bastante cuidadas con producciones de los niños que, además de seducirnos con su impronta característica, nos brindan informaciones más específicas como, por ejemplo,

³⁴ Profesora de Educación Preescolar (ENS N°10), Maestra Nacional de Dibujo y Profesora de Grabado (Escuela Superior de Artes Visuales R. Pacis); Licenciada en Ed. Inicial (USAM). Actualmente trabaja en capacitación y formación docente en materias relacionadas con la educación visual y la práctica docente. Escribe e ilustra para niños. profemonipaulino@gmail.com

los materiales y herramientas que utilizan, las propuestas de trabajo, las temáticas abordadas, etc.

En los últimos años, es común observar también la presencia de murales realizados por los niños. Si bien este tipo de expresión se hizo presente mucho tiempo atrás, en general, eran realizadas por los docentes, familiares o, en algunos casos, la participación de los chicos era relegada al relleno o la decoración de alguna parte de la obra. Aún hoy es factible encontrarse con tiernos conejitos, ositos Winnie Pooh o algún otro tipo de personaje que, según los criterios de la sociedad de consumo, son apropiados para esa edad y, por lo tanto, invaden la vida de los niños, incluyendo las paredes de su jardín.

Para bien de nuestros alumnos las cosas fueron cambiando y, aunque algunos docentes suelen caer en la tentación de dejar su huella en la pared, la imagen infantil fue conquistando su espacio y ganando el respeto y la valoración genuina del espectador adulto.

Los niños, como productores de estas imágenes, se sienten muy involucrados y suelen transmitir su interés a las familias que, muchas veces, colaboran con materiales o en el desarrollo de la actividad. Los murales, por tanto, adquieren una presencia muy potente en el contexto que las contiene y son muy apreciadas por toda la comunidad.

El presente proyecto intenta aprovechar el interés que la producción de un mural genera, tanto en los alumnos como en las familias y docentes, para diseñar otras situaciones de enseñanza que tiendan a apreciar un mural como un hecho artístico, con una historia y un lenguaje particular y que necesita de determinados procedimientos para ser llevado a cabo. Es decir, superar la instancia de “decorar una pared” y ubicar el proyecto en un contexto de aprendizaje más amplio.

Planificación del proyecto

Este proyecto se llevó a cabo durante el mes de noviembre del año 2011 en el Jardín de Infantes Stella Maris, de la localidad de Munro, Provincia de Buenos Aires, con un grupo de 29 niños de 4 años. Su duración fue de tres semanas.

Fundamentación

Los seres humanos siempre hemos convivido con la necesidad de expresarnos y, en el transcurso de la historia, se han ido abordando diferentes formas para hacerlo. Los murales han sido una de las formas que acompaña desde sus inicios la historia

del arte. Desde la pintura rupestre hasta el *graffiti* urbano, el gesto humano se apropia de las paredes transformando el entorno e interpelando a sus espectadores casuales. Hay una gran diversidad de murales según consideremos los materiales con los que fueron realizados, su estructura compositiva, su tamaño, etc. En todos los casos se genera una estrecha relación con el entorno que lo contiene. No es lo mismo un mural en el hall de un edificio público que en un paredón al costado de las vías del ferrocarril. “Algunos con diseños muy sencillos, otros elaborados, pero todos tienen algo en común: son obras de arte. (...) Las paredes dicen, muestran, cuentan, detienen, provocan, atraen. Se convierten en paredes que hablan”.³⁵

La presencia de los niños como productores de murales también le infiere a las obras una característica especial. Ellos se apropian de parte de su entorno, accionan sobre él y presentan a los espectadores una imagen que los identifica, resignificando el espacio. Esto promueve un interés especial y una participación activa en la tarea que trasciende al grupo que genera la obra.

La propuesta es que los niños de la sala de 4 realicen un mural en la zona del parque, donde actualmente hay una pared que está decorada con figuras pintadas sobre madera que están deterioradas y, en algunos casos, se han despegado.

La elección del tema se trabajará con los chicos de la sala orientándolos a una temática relacionada con el cuidado del ambiente y a la necesidad de vivir en un lugar mejor y más limpio, según el marco del Proyecto Institucional.

Por otra parte será importante trabajar, en las actividades previas, sobre la necesidad de llegar a acuerdos para que la producción final se corresponda con lo que el grupo planificó. Serán planteadas preguntas como ¿en qué lugar dibuja cada uno?, ¿dónde ubicamos el piso? ¿y el cielo?

De este modo habrá tres ejes que organizarán el trabajo. Por un lado, el muralismo como una expresión particular de la pintura que trasciende y se integra a la vida cotidiana de las personas. Por otro, el tema ambiental que ya fue abordado por el grupo en la sala de 3 años y que volvió a surgir durante el año en la unidad didáctica anterior: las *plantas*. El sentido que fue tomando esta idea es que debemos ser responsables de cuidar el lugar que habitamos, en este caso, nuestro jardín. Por último, la necesidad de que para llegar a una producción grupal es indispensable planificar el trabajo y llegar a acuerdos para realizarlo.

³⁵ Kadisch G.(2009)

Propósitos

- Diseñar situaciones de enseñanza en las que los niños puedan explorar y progresar en el uso apropiado de herramientas y materiales, de modo tal que puedan solucionar problemas de la producción mural.
- Diseñar situaciones de enseñanza en las que la observación y el análisis de la imagen posibilite a los niños avanzar en sus posibilidades de apreciación y producción.
- Ofrecer situaciones aptas para descubrir y avanzar en las posibilidades expresivas y compositivas.
- Promover el cuidado y mejoramiento del entorno cercano.
- Favorecer la realización de acuerdos y el respeto por el trabajo grupal.

Contenidos

- El espacio bidimensional.
- Las formas de representación: lo cercano- lo lejano, lo grande-lo pequeño.
- Elementos del lenguaje visual: formas compuestas a través de líneas. El color. La figura y su relación con el fondo.
- La dimensión de la obra y su relación con el entorno.
- Diversos modos de organizar las formas en el espacio bidimensional.
- Interpretación y análisis de obras de diferentes artistas que utilizaron el mural como medio de expresión.
- Análisis de las propias producciones y de otros compañeros.
- El cuidado de nuestro entorno.

Actividades propuestas

- Indagación de los saberes previos en relación con la técnica del mural.
- Análisis de imágenes de distintos murales de los artistas: Miguel Ángel, Alfredo Siqueiros, Diego Rivera, Joan Miró, Milo Lockett, Liniers , y de artistas *graffiteiros*.
- Observación de fotos en las que haya artistas pintando murales.
- Planificación grupal del proyecto. Elección de la temática en relación con la necesidad de cuidar y mejorar el espacio del parque.
- Producciones individuales en soportes ubicados en forma vertical.

- Producciones grupales en soportes grandes en posición horizontal y vertical. Acuerdos sobre la organización del espacio y la temática.
- Preparación de bocetos para el mural. Elección del tema y de lo que cada alumno va a dibujar.
- Realización del mural en diferentes sesiones.
- Firma del mural. Acuerdos para su escritura.
- Muestra del proyecto e inauguración del mural.

Desarrollo del proyecto

Actividad n°1: Conversamos sobre los murales.

Docente: ¿Alguien sabe lo que es un mural?

Algunas de las respuestas:

- ¡Qué sé yo!
- Es un muro.
- ¡Una pared!
- Es un muro pintado.
- Es una pared pintada.

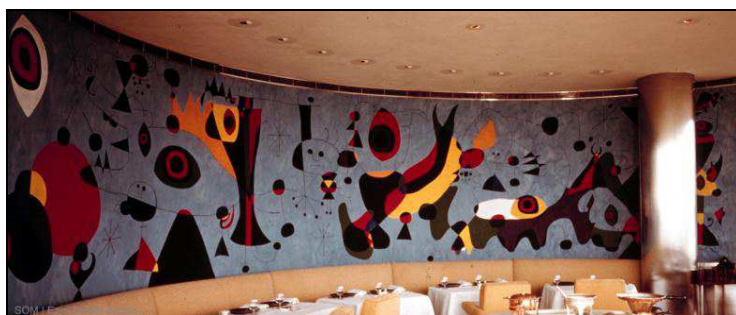
Docente: ¿Vieron alguno, alguna vez?

- Yo vi un portón con rayos verdes.
- Acá a la vuelta hay una pared que tiene muchos colores.

La propuesta fue entonces ir a ver imágenes de distintos murales para poder aprender un poco más.

Actividad n°2: Apreciación de imágenes

Observamos en el SUM fotografías proyectadas con un cañón de diferentes tipos de murales y de artistas trabajando en ellos. Estas son algunas de las imágenes que vimos:



Joan Miró – Restaurant del Terrace Plaza Hotel



Miguel Rep trabajando.



Liniers, Diego Perrota, Omar Panosetti y Federico González – FM La Tribu

Conclusiones del intercambio, luego de ver las imágenes:

- Los murales son pinturas que se hacen en las paredes o en los techos y son muy grandes.
- Pueden estar al aire libre o adentro de algunos lugares.
- Son para que mucha gente los vea.
- Los artistas trabajan de pie.
- A veces participan muchas personas en la realización de un mural.
- Entonces hay que ponerse de acuerdo para que quede linda y no quede un mamarracho.
- Estaría bueno pintar un mural entre todos.

Conocemos la pared

Fuimos a ver la pared en la que íbamos a trabajar, en el parque. “Está muy blanquita”, dijeron. Les conté que José, el encargado de mantenimiento, había sacado las figuras viejas que estaban pegadas y le había dado una mano de pintura. Les dije

que antes de empezar teníamos que pensar cómo lo íbamos a hacer y qué cosas íbamos a pintar.

Actividad n°3

La primera propuesta fue trabajar con el soporte en posición vertical y lo hicieron en forma individual, con marcadores.



Actividad n°4

Proseguimos con el trabajo en grupo. La consigna fue tratar de ponerse de acuerdo en el trabajo a realizar. Lo hicieron sobre el piso, utilizando marcadores y crayones.



Actividad n°5: Apreciación de los trabajos realizados

Cada grupo contó lo que había realizado. Comprobamos que no todos se habían puesto de acuerdo ya que en algunos grupos no habían conversado o no sabían lo que habían dibujado los demás.



Actividad n°6

Continuamos complejizando el trabajo proponiendo un trabajo en grupo en posición vertical. Cambiamos también el material, ofreciendo pinceles con témpera negra para realizar el dibujo y luego colores para pintar.



Actividad n°7: Apreciación de imágenes

Cada grupo volvió a mostrar sus producciones. Algunos ya pudieron compartir una idea y llevarla a cabo. Vimos que, cuando se pinta en posición vertical, la pintura puede chorrear. Se comprobó la necesidad de escurrir bien el pincel. Algunos mostraron cómo hacerlo.

Actividad n°8

Otra vez volvimos a dibujar en grupo con pinceles y témpera negra. Luego pintamos los dibujos con crayones. En este caso, usamos como soporte papel afiche de color.

Fue más sencillo hacer acuerdos, por ejemplo: dónde ubicar el suelo, el cielo o los personajes que cada uno dibujó. Ya podíamos empezar con el mural.

Actividad n°9: Planificación del trabajo entre todos

El tema que se eligió fue el de hacer una plaza ya que *“las plazas son lugares lindos porque hay mucho verde”*. La presencia de pasto, árboles, etc. hacen de ellas un lugar donde *“está la naturaleza”*. Así *“el parque va a quedar más lindo y dan más ganas de jugar”*.

Además se resolvió pintar primero el fondo, con pasto abajo y el cielo arriba, usando esponjas *“para pintar más rápido”*.

Después se procedería a dibujar usando pincel con negro, pero *“al otro día”*, para que el fondo esté seco y *“no se mezcle”* y *“tratando que no chorree”*. Cada uno pensó y eligió lo que iba a dibujar ese día. La docente lo fue escribiendo en una hoja haciendo una lista *“para no olvidarnos”* y la pegó en el pizarrón.

Finalmente se pintaría con colores y decidiría cada uno los colores a usar. También se habló de no pintar todos juntos a la vez. *“Nos vamos a empujar y se van a caer los colores”*, *“va a ser un lío si no”*. Mientras algunos pinten otros van a ir a los juegos e irán cambiando.

Y así lo hicimos durante 3 días.

Primer día: Pintamos el fondo.



Segundo Día: Dibujamos las figuras



Tercer día: Pintamos con colores



Actividad final: Firmamos el cartel

Decidieron firmarlo SALA VERDE ya que poner el nombre de cada uno iba a llenar el mural de nombres. Y les propuse poner también el año.

Primero practicaron en el pizarrón. Los chicos conocían algunas letras, especialmente las que estaban presentes en su nombre y eso fue de gran ayuda. El número 2011 lo fuimos copiando de la banda numérica de la sala. Luego fuimos a hacerlo al mural, con pintura.



Cierre y evaluación del proyecto



Estábamos muy orgullosos y el mural nos parecía hermoso a todos, pero las docentes teníamos la certeza de que el resultado era el producto de todo un proceso

que llevó a los chicos a pensar y reflexionar sobre el tipo de producción que iban a hacer y sobre la imagen en sí misma. Los niños pudieron analizar las obras de diferentes artistas plásticos y también las obras propias. Esa mirada reflexiva enriqueció las producciones posteriores. Por otra parte, el ejercicio en el uso de los materiales y de las distintas herramientas les dio seguridad en el momento que llegaron a la pared y pudieron resolver problemas como la necesidad de trabajar sin chocarse o de evitar que la pintura chorreara.

También consideramos que fue significativo el trabajo grupal previo como también la participación que se les dio en la planificación; ellos pudieron reconocer la importancia de llegar a acuerdos para una mejor resolución de la obra. No llegamos a la pared y pintamos, porque de esta forma seguramente habría quedado un mural atractivo pero hubiera faltado el recorrido que promovió otros aprendizajes que sí se vieron reflejados en la obra realizada.

Por lo tanto, nos pareció importante que las familias pudieran conocer todo el proceso efectuado. Entonces armamos una muestra con la totalidad de los trabajos, fotografías y comentarios de los chicos. El día de la inauguración invitamos a las familias a que recorrieran la muestra y recién después fuimos al parque. Los chicos descolgaron la tela que habíamos colocado cubriendo el mural, mientras los padres aplaudieron asombrados.

Desde ese momento, ahí están esas imágenes mostrando a todo el que quiera ver, que el mundo puede ser un poco mejor si logramos ponernos de acuerdo.

Bibliografía

Brandt, Ema y otros (1998) *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires.: Editorial Paidós.

Kadisch, Gabriela y otros (2009) *Artes plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

**INCLUSIÓN Y RETENCIÓN EN EL NIVEL Terciario:
LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS PERSONALES EN FUNCIÓN DE
LOS RECURSOS Y DE LAS DEMANDAS DEL CONTEXTO.
UN ESTUDIO DE SITUACIÓN EN CORONEL SUÁREZ**

INSTITUCIÓN: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 48³⁶

Integrantes del Equipo de Investigación:

Profesora Ana María Schweitzer³⁷

Profesor Daniel Goñi³⁸

Profesora Marta Cimarosti³⁹

Estudiantes (egresadas):

Profesora Ana Paula D'Amico,

Profesora Daniela Walter

³⁶ Sarmiento 463, Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires. instituto48@elportaldel48.com

³⁷ Profesora en Psicopedagogía (ISFD y T. N°48); Especialización en Investigación Educativa (Universidad del Comahue). Se desempeña en su especialidad como profesora en el Nivel Terciario y en el Polimodal. Ha participado en proyectos de investigación, en jornadas y congresos del área. manuany@hotmail.com

³⁸ Licenciado en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires) Trabajó en equipos de orientación escolar como Orientador Educacional. Se desempeña como profesor en el Nivel Terciario. danielgpi@yahoo.com.ar

³⁹ Licenciada en Trabajo Social. Postítulo en Formación Pedagógica para el Nivel Superior. Ha participado en proyectos de capacitación, extensión e investigación en el ámbito de la formación terciaria en el nivel Superior. Integrante del equipo de Conducción Institucional como Jefa de Área de la carrera de Trabajo Social y profesora del ISFD y T. N°46, Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires. Se ha desempeñado en diversas áreas del trabajo social (Municipalidad de Saavedra; Patronato de Liberados Bonaerenses; Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social DGCYE). martacimarosti@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este artículo hace referencia a una investigación realizada por docentes y estudiantes del ISFDYT N° 48 de Coronel Suárez en el marco de la Convocatoria 2008 de Proyectos de Investigación realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (INFOD), entidad que ha asesorado y financiado su desarrollo. Analiza los diferentes factores que condicionan la inclusión y retención en el nivel terciario, anclado específicamente en la localidad de Coronel Suárez.

Desde el punto de vista epistemológico, se utiliza un enfoque crítico encuadrado en el paradigma de la complejidad, considerando las múltiples dimensiones que inciden en la realidad de los institutos terciarios del interior de la provincia de Buenos Aires en la actualidad. Es un estudio de carácter descriptivo, que utiliza un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo.

Nuestro proceso de investigación

Durante relevamientos previos realizados por los docentes del equipo de investigación, resultan significativas las representaciones sociales en torno a los estudios terciarios en Coronel Suárez, en las cuales encontramos, en un primer nivel de análisis, ideas que desvalorizan la formación académica que estos brindan. En este sentido resulta imprescindible producir conocimientos específicos sobre las representaciones de los jóvenes que finalizan la escolaridad de nivel medio para, a partir de ellos, diseñar desde los equipos de gestión —conjuntamente con la comunidad educativa— políticas educativas (dispositivos y/o estrategias) que permitan el posicionamiento a nivel regional de los Institutos Terciarios, no sólo como formadores de recursos humanos especializados que apunten a una inserción laboral efectiva, sino también como generadores de conocimiento imprescindible para el reconocimiento de problemáticas desde un enfoque de la Geocultura (Claval, 1999), es decir: observando la interacción entre el espacio y la cultura (concepto de territorio). Esto implica reconocer aspectos socio-culturales, histórico-geográficos y político-económicos que aportan rasgos identitarios a una comunidad; características que dan especificidad a un pueblo por sus creencias, sus prácticas cotidianas, sus formas y estilos de vida, etc., más allá de las similitudes con otras comunidades en las mismas dimensiones. Estos factores también impactan en los Institutos Terciarios de Coronel Suárez, dándoles características distintivas respecto de otros institutos terciarios de la región.

Trabajar en los Institutos Terciarios de Coronel Suárez, así como en el Nivel Secundario de la misma ciudad, desde hace algunos años, permitiría de algún modo al equipo investigador desnaturalizar aquellas afirmaciones (*¿mitos?*) que hacen los ciu-

dadanos en general y los estudiantes adolescentes en particular respecto a creencias y/o estereotipos sobre aquello que involucra a los institutos locales con relación a calidad educativa, inserción laboral y exigencias académicas entre otros.

Para abordar esta cuestión se intenta identificar y caracterizar los diferentes factores, tanto intra como extra institucionales —que muchas veces se entrelazan y/o interactúan—, que condicionan y/o determinan el ingreso y la permanencia de los alumnos en las instituciones de nivel superior terciario.

Se considera que los factores *intra institucionales* abarcan las siguientes cuestiones: oferta educativa, nivel académico (formación educativa con que ingresan los y las estudiantes), así como también la formación del cuerpo docente (formación de grado, postitulación, formación pedagógico-didáctica, entre otros); infraestructura (condiciones edilicias); organización y gestión institucional, requisitos de cursado y evaluación; democratización interna, además del hecho de ser considerado un sistema escolarizante.

Por otra parte, se analizarán entre los factores *extra institucionales* las características culturales, socio-económicas de la matrícula, tanto actual (al plantear el problema de la retención) como potencial (al plantear la inclusión), y las expectativas y proyectos personales de aquellos que llegan a los institutos para recibir educación terciaria, las características que identifican a la comunidad, y las *representaciones sociales* de la educación terciaria en Coronel Suárez.

En cuanto a otras investigaciones a nivel local, cabe destacar que no se encontraron estudios o investigaciones sociales sobre el tema propuesto (inclusión y permanencia), ni otras que resulten relevantes a los efectos de ampliar este trabajo. En la web se localizó una investigación, llevada a cabo por Gallart (1998), sobre la inserción de los técnicos de nivel terciario en el ámbito laboral, material que se consideró como referente de investigación.

Respecto a la necesidad de llevar a cabo una investigación, el equipo considera que el análisis de la *inclusión* y la *retención* en el nivel terciario local se configura como una necesidad impostergable para el desarrollo de las instituciones terciarias locales.

Podría afirmarse que el surgimiento y posterior desarrollo de las instituciones terciarias en la localidad de Coronel Suárez adquiere características singulares vinculadas a la gestión y la utilización de recursos disponibles en la Provincia de Buenos Aires sin un exhaustivo análisis que los vincule con las necesidades e intereses locales, lo que implicaría asumir las particularidades de una zona históricamente agrícola-ganadera y, actualmente, con un significativo desarrollo de la industria de indumentaria, y con un crecimiento y diversificación de su población originaria.

Con el condicionante de la normativa vigente, que sugiere y exige plantear tanto la oferta de carreras así como el funcionamiento institucional en relación con las necesidades locales, los equipos directivos y docentes han asumido la tarea de repensar y analizar las instituciones que conforman respecto de la región que habitan; pero dicha actividad se realiza con un carácter exploratorio, fragmentado, marcado por las subjetividades de quienes lo ejecutan. Se podría decir que caracterizados más por las buenas intenciones que por investigaciones profundas que sustenten las decisiones asumidas.

Por ello, se puede afirmar que no se encontraron estudios locales referidos a la temática presentada y que, sin embargo, aparecen como absolutamente necesarios para la planificación y el desarrollo de la educación terciaria tanto a mediano como a largo plazo.

Contar con dichos estudios permitiría conocer tanto la realidad institucional (desde sus capacidades reales y potenciales), como las características y los intereses de los aspirantes a la educación terciaria en nuestra región. La vinculación del contexto con la demanda de recursos humanos a nivel local y regional puede constituirse en elementos facilitadores de la inserción laboral y la construcción de proyectos personales sustentables para los alumnos que integran o podrían integrar nuestra matrícula.

Ahora bien, la planificación de estrategias de inclusión y retención sólo adquiere validez si se apoya en decisiones asumidas a partir de un conocimiento que provea información como producto de una tarea de investigación de mayor profundidad, permanente y dinámica que oriente, desnaturalice y resignifique las percepciones cotidianas, tanto a nivel *intra* como *extra* institucional.

Este trabajo parte de algunos supuestos en relación con la *inclusión-retención* de matrícula en los institutos de nivel terciario de Coronel Suárez, los que estarían asociados a conceptos, creencias, estereotipos, mitos, prejuicios y/o el desconocimiento, a saber:

- En general las representaciones sociales estarían marcadas por la desvalorización y la deslegitimación de la oferta educativa terciaria en la localidad de Coronel Suárez.
- Las instituciones que imparten educación terciaria en Coronel Suárez no poseen una identidad definida que singularice el nivel superior anclado en la realidad regional.
- Existe una amplia matrícula potencial que podría incluirse en el nivel terciario local si se modificasen determinados factores, tanto *intra* como *extra* institucionales, que afectan negativamente dicha inclusión en la educación terciaria, ta-

les como: políticas municipales de becas, actividades que den publicidad a los Institutos y relación con organismos locales entre otras.

OBJETIVOS

Generales:

- Identificar y analizar críticamente factores que condicionan la inclusión y retención de la matrícula del nivel terciario en la localidad de Coronel Suárez.
- Avanzar hacia la construcción de estrategias que propicien la inclusión y retención de la matrícula de los Institutos Superiores de la localidad.

Específicos:

- Identificar las representaciones sociales de los actores sociales locales y escolares sobre la Educación Terciaria.
- Caracterizar el grado de relación entre: la educación y la permanencia del alumnado y los proyectos de vida personales.
- Identificar estrategias formales e informales de retención de matrícula.
- Caracterizar el grado de conocimiento de la población sobre la oferta educativa de los Institutos Superiores.
- Caracterizar el grado de relación o integración de los Institutos Superiores en la vida cotidiana de Coronel Suárez.

Desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, se realizó inicialmente una caracterización sociocultural y económica de la ciudad de Coronel Suárez y de los dos Institutos Superiores. Luego, se desagrega el objeto de investigación en cinco dimensiones: psico-social, geográfico-histórica, pedagógico-didáctica, de políticas educativas y económico-laborales. Este abordaje nos permite pensar los Institutos de Educación Terciaria de la ciudad desde un análisis sociológico de las propias representaciones, abordando categorías conceptuales desde una perspectiva crítica que visualiza las aristas político-ideológicas, que enmarcan los discursos de los actores sociales que interaccionan en estos espacios en un momento histórico determinado. Desde el paradigma seleccionado, los problemas se nos aparecen en un todo y en sus partes. Resulta difícil estudiar sólo las partes —e incluso es una visión fragmentaria propia de la racionalidad instrumental—, si se analiza la multiplicidad de dimensiones que impactan en una institución educativa que, a su vez, forma parte de una peculiar forma de ser por su identidad en una comunidad-territorio en la que está emplazada. Reconocer los problemas desde este posicionamiento epistemológico conlleva evitar la parcelación de los problemas a estudiar. Por el contrario, el desafío es aprehender

“lo que está tejido junto”, según el sentido original del término: lo complejo (Morin, 2002). Es por ello que el encuadre teórico se encara desde las dimensiones mencionadas.

Este estudio, de carácter descriptivo, de enfoque mixto —cuantitativo, cualitativo—, se organizó en dos partes. La primera fase, de orden cuantitativo, se concretó aplicando, por un lado, encuestas a grupos de tercer año Polimodal (cohorte 2009) como también a estudiantes de los institutos locales, teniendo en cuenta las carreras de cada establecimiento, el universo de la población de cada una de ellas y ambos sexos. Por otro lado, también se aplicaron encuestas a profesores y profesoras que se desempeñan en ambos establecimientos de educación terciaria.

El equipo de investigación entiende la metodología como un conjunto de procedimientos para confrontar teoría-empiría. Es por ello que se trabajó desde tres dimensiones: a) la dimensión epistemológica, que abarca todas las decisiones de los investigadores sobre el problema de investigación, los conceptos que resultan más relevantes, las categorías y las finalidades con las cuales se construye el objeto de investigación; b) la dimensión de la estrategia general, que incluye aquellas decisiones que se constituyen en el andamiaje sobre el cual se funda el trabajo de investigación; c) la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica.

El enfoque seleccionado es mixto (cuantitativo-cualitativo), si se considera que se trabajó en una primera etapa, ciclo lectivo 2009, desde una lógica *cuantitativa*. Para ello se realizaron las siguientes acciones:

- Encuesta realizada a grupos de 3° Polimodal en diferentes escuelas públicas; con la finalidad de obtener información sobre qué y cuánto saben los y las estudiantes de este nivel educativo sobre la oferta de los institutos terciarios de la ciudad.
- Las escuelas medias seleccionadas se eligieron de acuerdo con determinados criterios, a saber:
 - ✓ A todas las escuelas secundarias de gestión pública de ciudad cabecera y una de ellas del Pueblo Santa María, ubicada a 15 km del centro. Estos centros educativos son los que mayor número de matrícula aportan a los institutos terciarios.
 - ✓ Entre las públicas se estudiaron: con orientación técnica (Agropecuaria y Escuela Técnica N°1) y con modalidad bachilleratos en Humanidades y Ciencias Sociales (E.E.M. N°1, E.E.M. N°4), además de una escuela media de los Pueblos Alemanes, con orientación en Ciencias Naturales (E.E.M. N°2, Pueblo Santa María). Esta selección también está relacio-

nada con el número de estudiantes de los Pueblos Alemanes que eligen las carreras de los institutos terciarios, tanto en carreras técnicas como en los profesorados.

- ✓ Fueron consultados los Inspectores de Secundaria de ambas gestiones —pública y privada— para obtener la matrícula total de alumnos que cursaban en las escuelas medias locales. El universo estaba compuesto, en octubre-noviembre de 2009, por 295 estudiantes de tercer año Polimodal. La muestra tomada fue de 100 alumnos: 45 varones y 55 mujeres.
- ✓ La distribución realizada fue la siguiente: haciendo un análisis de los datos obtenidos, podemos ver que el 55% de la población de los adolescentes encuestados está compuesto por mujeres y el 45%, por varones. El 83% del grupo total tiene entre 17 y 18 años, y el 17% supera los 18 años.
- ✓ Encuesta aleatoria aplicada a un 30% de cada uno de los grupos que cursan carreras terciarias en los Institutos Superiores de la ciudad.
- ✓ Cuestionario aplicado a dos docentes por cada una de las carreras que se dictan actualmente en los Institutos Superiores de la localidad, según el siguiente criterio: el docente de mayor antigüedad y el de menor antigüedad en cada carrera.

En la fase **cualitativa** se pautaron una serie de encuentros que se fundan en la técnica “grupo focal”. Esta estrategia permitió al equipo de investigación mejorar los tiempos para la recopilación de datos desde el punto de vista de las representaciones sociales respecto a los Institutos de nivel terciario locales, como también hacer observaciones respecto a la interacción que se produce entre los miembros, lo gestual, la construcción de un discurso diferente al que se obtiene en la entrevista individual en profundidad.

Con el asesoramiento de Silvina Corbetta, investigadora del IIFE, UNESCO, experta en el enfoque cualitativo, el Equipo diseña un mapa conceptual con las categorías madre, categorías hija, los guiones y objetivos para concretar en esta segunda etapa de la indagación. Los encuentros se organizaron en los establecimientos de origen, es decir, que los/as estudiantes que están cursando o que son egresados/as o bien dejaron las carreras, aquellos/as docentes que se desempeñan en estos establecimientos fueron recibidos en el edificio respectivo para mantener de algún modo aquellos rasgos que identifican a los centros de educación terciaria. El único grupo focal con el que no se consideró igual criterio, sino que la invitación se realizó de

acuerdo con el origen de la investigación (ISFDyT N° 48), fue el de representantes de diversas organizaciones de la ciudad. Se hicieron invitaciones por escrito tanto para los grupos focales de alumnos como de docentes, teniendo en cuenta criterios como: de ocho a doce miembros (que resultara una cantidad ni muy pequeña ni muy numerosa) de tal modo que no sea posible finalizar las reuniones en una hora u hora y media, y que todos tuvieran la oportunidad de expresarse en sus visiones, opiniones y percepciones. En el caso de los/as estudiantes se procuró que estén representadas todas las carreras y ambos sexos, jóvenes que estén cursando, que hayan egresado y, en otros casos, que abandonaron una carrera. Para obtener estos datos se consultaron libros matrices para luego conectarse con estos sujetos. En el caso del Instituto N° 48 se debió incluir a alumnos de la región que representen a la Red de Institutos, porque en algunas carreras aún se trabaja con la región. Respecto a los docentes se consideró: aquellos que tengan mayor antigüedad en el establecimiento en que se desempeñan, los de menor antigüedad, y que trabajen en diferentes carreras, además de que estén representados ambos sexos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos obtenidos se arriba a las siguientes conclusiones. Una de las cuestiones que se evidenciaron en esta indagación es el cambio que se está dando en la percepción que tienen los adolescentes del nivel secundario. Esto se ve reflejado en las representaciones sociales que evidencian los jóvenes de más de 22 años respecto a adolescentes de 18 a 20 años encuestados. Pareciera que el “mito” que se sustenta en “estudiar fuera de la ciudad es mejor” estaría en un punto de inflexión. Este aspecto estaría asociado a ambas categorías (intra - extra institucionales), ya que de algún modo algunos cambios en la infraestructura son aspectos que se dan al interior, pero se perciben por la población en general. También estarían incidiendo en estos cambios los intereses, las demandas y/o las necesidades de los adolescentes en sus proyectos de vida, la incidencia de la economía tanto nacional como local. Otro factor extra institucional estaría dado en la publicidad “boca a boca” (favorable) que realizan algunos jóvenes egresados que ofrecen otra visión de los institutos. A pesar de este avance en la imagen de los Institutos, es importante continuar una evaluación de la calidad educativa y las prácticas pedagógico-didácticas de los profesores/as de ambas instituciones (intra institucional)

Puede observarse que lograr más (en cantidad) y mejores (en calidad) dispositivos para la retención de matrícula se trataría de un factor intra institucional; pero debe reconocerse que los cambios económicos de las últimas décadas es un factor extra

institucional. Ambos interactúan de modo complejo, es por ello que es importante darle visibilidad.

El factor extra institucional que mayor impacto tiene en la retención y permanencia de la matrícula en los institutos se relaciona con la obtención de empleo por parte de los y las estudiantes. Sobre un total de 117 alumnos/as encuestados en ambas instituciones, 56 casos abandonan sus estudios, siendo 52 los casos que dicen dejar por no ser su vocación. El problema del trabajo frente a las posibilidades de finalizar el nivel terciario nos permite revisar las afirmaciones de Gallart y Jacinto (1998), cuyas investigaciones muestran la problemática actual relacionada al trabajo y la educación. Sostienen que la racionalidad educativa difiere de la racionalidad productiva por ser la primera una lógica a largo plazo, a diferencia de la última que les exige a los jóvenes adaptación a los cambios permanentes, flexibilidad y velocidad para el ámbito laboral actual. Algunos de los representantes de la comunidad, en el transcurso de la entrevista del grupo focal, suponen que los institutos deberían revisar la adaptabilidad de estas racionalidades. Particularmente el equipo de investigación acuerda con los reparos que plantean Gallart y Jacinto (1998) respecto a este debate de larga data, como también que es necesario discutir con distintos sectores de la producción en lo relacionado a la educación técnica terciaria en cuanto a si debería responder tanto a las demandas de más educación como a las del sector productivo, muy especialmente en poblaciones medianas y/o pequeñas como la de Coronel Suárez. De este modo, podría lograrse una planificación estratégica de estas instituciones dentro de los proyectos de desarrollo local y los circuitos de formación técnica y profesional, muy especialmente para el ISFDyT N° 48, que cuenta con carreras de formación técnica y administrativa.

Para ir cerrando este trabajo analizamos los datos desde los supuestos de trabajo planteados en la investigación:

“Existen a nivel general representaciones sociales marcadas por la desvalorización y deslegitimación de la oferta educativa terciaria en la localidad de Coronel Suárez”.

Con respecto a esta afirmación puede decirse que es relativamente válida y que de alguna manera se encuentra presente en determinados sectores de la comunidad, básicamente en los adultos o jóvenes mayores de 23 años que residen en la ciudad cabecera. En los alumnos que actualmente cursan su etapa final de la escolaridad secundaria y en aquellos que en los últimos cuatro años aproximadamente la han fina-

lizado, así como en quienes viven en pueblos del distrito y de distritos vecinos, se consignan conceptos altamente positivos con relación a los Institutos Superiores locales.

Sin embargo lejos de habilitar esta conclusión alentadora, la confianza excesiva en una matrícula potencial que aceptaría gustosa nuestra oferta académica, debemos repensar qué cuestiones sustentan las desvalorizaciones aun vigentes; no desestimar la posibilidad de influencia de estos grupos identificados como portadores de dichas representaciones y redefinir estrategias que, por una parte, modifiquen las representaciones negativas y, por otra, fortalezcan las positivas.

“Las instituciones terciarias de Coronel Suárez no poseen una identidad definida que singularice el nivel superior anclado en la realidad regional”.

Se entiende que se han desarrollado también diferentes argumentos que plantean cierto desdibujamiento de la identidad del nivel superior local. Ello estaría vinculado a una multiplicidad de cuestiones, destacándose la influencia del impacto de la indefinición de las políticas educativas con respecto al nivel, condicionando modelos de funcionamiento que inhabilitan o dificultan posibilidades de sostener propuestas pedagógicas sólidas, con trayectoria en el tiempo y que permitan singularizar las características de cada institución.

Aquí no puede omitirse un factor que opera específicamente en el ISFD N° 160, vinculado a la invisibilización de la Institución Terciaria asociada a su pertenencia a la Unidad Académica.

En relación con el ISFDyT N° 48, si bien se destaca positivamente el impacto edilicio sobre la visibilización social de la institución, el desafío estaría dado por la capitalización de este facilitador.

“Existe una amplia matrícula potencial que podría incluirse en el nivel terciario local si se modificasen determinados factores tanto intra como extra institucionales que afectan negativamente dicha inclusión”.

Puede decirse que existe una recurrencia de datos, destacándose la opinión de los jóvenes, que operaría como un facilitador de esta matrícula potencial que entendemos existe y que, según puede observarse, consignan entre sus proyectos prioritarios estudiar y trabajar y realizar ambas actividades en Coronel Suárez.

Los canales de diálogo y comunicación existen de una manera muy incipiente, estrechamente relacionados a la iniciativa de los mismos jóvenes interesados, no siendo prioritario en las agendas institucionales.

Tampoco se consignan referencias a instancias de negociación y gestión de apoyo, tanto político como económico, con el Poder Ejecutivo Municipal o con otras entidades que representen los intereses regionales, argumentando las implicancias positivas para la ciudad del crecimiento y desarrollo de la formación terciaria.

Si bien las instituciones no dejan de reconocer que la cantidad de matrícula por cursos y carreras opera como un condicionante fundamental de su funcionamiento, pareciese que dicha cuestión quedaría depositada en el “afuera”, algo así como “esperar que nos elijan” sin complejizar o deconstruir lo que implica esta posibilidad de elección y cuánto de ello puede modificarse desde la misma institución involucrada.

“Aún no han sido exploradas variadas estrategias de retención de la matrícula en el nivel terciario local”

Con relación a este ítem, persisten posicionamientos que no logran disociar la retención con la pérdida de calidad académica, por lo cual la ubican en el lugar de lo “no deseado”. Desde los docentes se deposita casi de manera exclusiva en el alumno la responsabilidad sobre el abandono de sus estudios, y estos últimos identifican factores vinculados a la gestión institucional que operan como condicionantes de esta posibilidad de permanencia y finalización de las carreras iniciadas.

A partir de los resultados obtenidos, el Equipo de Investigación elabora líneas de acción para avanzar en las cuestiones relacionadas a la inclusión y retención de la matrícula que son presentadas tanto a los Equipos Directivos como docentes.

Antes de finalizar esta presentación, deseamos expresar que el objetivo central de esta propuesta es habilitar nuevas instancias de reflexión para repensar nuestras intervenciones y la realidad de nuestros institutos, transitando un camino que reposicione la Educación Superior como posibilitadora de desarrollo personal y la movilidad social de los jóvenes argentinos.

Esperamos que sea un aporte en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Claval, P. (1999). La geografía cultural. Buenos Aires: EUDEBA.

Gallart, M. A. (1998). Los nichos ocupacionales de los técnicos terciarios: perfiles desde la demanda. Publicación electrónica.

Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Ediciones Paidós.

Kusch, R. (1999). América Profunda. Buenos Aires: BIBLOS.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.

Corbetta, S. (2009). En la obra De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Néstor López: coord. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE, UNESCO.

Sirvent, M. T. (1999). Cultura popular y participación social; una investigación en el barrio de mataderos (Buenos Aires). Buenos Aires: UBA, Miño y Dávila Editores.

LAS ESCUELAS

Y LOS ADOLESCENTES INFRACTORES A LA LEY PENAL

Licenciada Marcela Vidondo⁴⁰

Resumen

Los postulados que rigieron la creación y expansión de la escuela media necesitan ser revisados a la luz de los profundos cambios sociales que están ocurriendo. A su vez, la categoría de adolescente, población objetivo del secundario, también se encuentra en transformación. Sin temor a equivocarnos podemos decir que ni la escuela ni sus alumnos son lo que eran. También habría que incluir que las familias, los docentes y la sociedad en su conjunto tampoco son lo que eran. La propuesta de este texto es poder reflexionar sobre algunos de los cambios que están ocurriendo en las escuelas y los adolescentes, haciendo foco en la relación que se establece entre la escuela y los adolescentes infractores a la ley penal.

Introducción

Distintos autores califican el escenario social actual como de incertidumbre, de crisis de sentido o de liquidez. (Castoriadis, 1997; Berger & Luckman, 1997; Bauman, 2000). Señalan el debilitamiento e inclusive la caída de las instituciones que históricamente han conformado el escenario social (occidental y capitalista): la escuela, el trabajo y el estado benefactor. Este declive provoca transformaciones profundas en la vida cotidiana de las personas, en sus vínculos sociales, y en la propia estructuración subjetiva. A fin de no quedar en una visión tremendista, es importante considerar el carácter de producción histórica que tienen las instituciones mencionadas ya que a lo largo de la historia humana los espacios sociales relevantes han ido mutando y las formas en las cuales los sujetos se constituían como tales también. Tanto la escuela como el trabajo asalariado y el estado benefactor son formas de organización relativamente recientes (siglos XIX y XX), tributarias de transformaciones político-sociales. El final del siglo XX llegó en el medio de nuevos procesos de cambios, que todavía estamos viviendo, y es quizás eso todavía lo que complejiza los abordajes y lecturas

⁴⁰ Licenciada en Psicología; especialista en problemáticas sociales infanto-juveniles- JTP Orientación vocacional y ocupacional (Universidad de Buenos Aires). Coordinadora del Equipo técnico de monitoreo y supervisión de jóvenes infractores a la Ley Penal (SENNAF). Se desempeña como profesora en Taller de Metodología en el I.E.S. N°1 "Alicia Moreau de Justo" de la Ciudad de Buenos Aires.
mvidondo@psi.uba.ar

que se pueden hacer sobre los fenómenos sociales que aparecen, muchas veces, de manera disruptiva.

Al interior de las escuelas aparecen situaciones cotidianas y problemáticas que no estaban delimitadas en su espíritu inicial. La tensión entre la función asistencial y educativa, ejemplificada muchas veces en los niños que concurren a la escuela por la vianda, produce un trastocamiento sobre cuáles son las funciones de la escuela. La obligatoriedad de la escolarización también marca una fuerte diferencia con la impronta selectiva de la formación escolar, como preparación para los estudios superiores, ya que la escuela, en tanto obligatoria, debe contener a todos. (Tenti Fanfani, 2006)

También la adolescencia, categoría social fuertemente asociada a la escuela media, se encuentra en discusión. ¿Cuándo empieza y más aún cuándo termina la adolescencia? ¿Es lo mismo ser adolescente en una clase acomodada que en sectores pobres? ¿Qué efectos ha tenido el cambio de paradigma que considera a los niños y adolescentes como sujetos de derecho? Hoy en día parece más apropiado hablar de adolescencias, dando cuenta de la pluralidad y diversidad de formas en las que los adolescentes van atravesando un período vital particular. (Urresti, 2000)

Los adolescentes infractores a la ley penal son, valga la redundancia, adolescentes, es decir sujetos en crecimiento. Se hace necesario destacar este aspecto obvio, porque en general las representaciones sobre este grupo de jóvenes, que muchas veces son compartidas por los propios adolescentes y sus familias (generando una baja valoración personal y autoestima) tienden a visibilizar sólo el aspecto de la infracción penal y a dar por sentado que todo su desarrollo futuro será igual. En general, esta mirada estigmatizante suele estar presente en todas las instituciones por las que estos jóvenes pasan: el centro de salud, el comedor del barrio, los juzgados, la escuela. La relación de estos adolescentes con la escuela está atravesada por puntos de tensión y conflicto, en el mejor de los casos, y por una indiferencia mutua en la mayoría.

La complejidad del momento actual genera que los dispositivos consolidados, como la escuela, se vean atravesados por sucesos disruptivos que no encajan en lógicas pre establecidas. Estas disrupciones pueden ser paralizantes, o pueden ser utilizadas como disparadores para replantear y proponer alternativas a las prácticas que se vienen realizando.

El propósito de este artículo es poder reflexionar sobre uno de esos fenómenos que irrumpen en el dispositivo escolar, que es la relación entre los adolescentes infractores y la escuela.

Algunas imágenes sobre la escuela secundaria

En nuestro país, a partir de la sanción de la ley 1420 y hasta entrado el siglo XX, la escuela se consolida como el canal privilegiado para el ascenso y promoción social. La educación era el motor que garantizaría una mejora económica y de prestigio del grupo de origen. La expectativa de “mi hijo el doctor” cristaliza esta representación. Para los sectores medios en ascenso, que se imaginaban disputando poder político y económico a los sectores más tradicionales, la escuela era el vehículo que posibilitaba el pasaje a los estudios superiores (Dussel y Southwell, 2008; Filmus et al., 2001).

El empuje de nuevos sectores sociales que comienzan a ganar mayor presencia, sobre todo a partir del primer gobierno peronista, provocó que la escuela secundaria modificara sus marcos. En efecto, la escuela se va constituyendo como el lugar de preparación para una educación superior y también de formación para el trabajo. Nuestro país construyó un sistema escolar que intentó dar respuesta a los mecanismos de exclusión para aquellos grupos que no se incluían en la formación humanística, y adoptó un modelo que propuso formaciones diferenciadas en función de la clase social de los alumnos. En este sentido, el mito de una escuela que incorporaba a todos tiene un rasgo de desigualdad, ya que se generaban segmentos diferenciados para los distintos grupos (Tiramonti, 2009).

Asimismo, la escuela es un contexto de socialización significativo. Tradicionalmente, la escuela era el primer espacio extra familiar por el que circulaban los niños. Lugar de encuentro con otros, de aprendizaje de normas sociales, contribuye fuertemente a la formación de la identidad de los sujetos. Los adolescentes valoran la escuela como lugar de intercambio y vínculos sociales (Aisenson, 2002). Sin embargo, también es necesario destacar que hoy en día la escuela compite con otros ambientes que les brindan a los niños y adolescentes miradas extranjeras a lo familiar. La masividad de los medios de comunicación, el acceso a la tecnología (con diferencias profundas de acuerdo con las clases sociales) hace que los adolescentes cuenten con una diversidad de códigos de interpretación del mundo, de los cuales la escuela no siempre participa.

El vínculo de la escuela con las familias, si bien complejo como corresponde a dos ámbitos altamente significativos, reposaba en cierta consonancia de los postulados y principios rectores de la institución escolar. Actualmente a la secundaria llegan adolescentes de hogares con escasas experiencias escolares, por lo que muchos no están familiarizados con una serie de disposiciones escolares: formas lingüísticas,

cierto dominio de sí, respeto a las pautas escolares; lo que provoca serios desajustes entre los rendimientos de los alumnos y las expectativas de la escuela (Lahire, 2006).

Adolescentes infractores a la ley penal

Las representaciones y producciones discursivas que circulan en torno a los adolescentes suelen estar fuertemente demarcadas en dos imágenes: como lo vital, productivo, la esperanza, el futuro; o como la peligrosidad y la patología social. Distintos autores (Beloff, 1992; Chaves, 2005) han analizado estas categorizaciones y señalan cómo los jóvenes pobres quedan ubicados en el lugar de los peligrosos. Si bien hay jóvenes infractores en todos los sectores sociales, la mayoría de los que son alcanzados por el dispositivo jurídico-penal pertenecen a sectores populares (Baratta, 1982).

Las condiciones materiales de vida de este grupo están atravesadas por la marginalidad y la exclusión. Vivir en una villa, asentamiento o barrio popular en decadencia presenta algunas características en común. Dificultades para el acceso a medios de transporte, siendo algo habitual que los mismos no ingresen o circulen por determinadas áreas aduciendo la peligrosidad de las mismas. El acceso a la salud y a la educación también son restringidas, ya que en general los servicios de salud, hospital público o salita del barrio no dan abasto a la demanda; lo que ocasiona que una parte significativa de la población que necesitaría ser atendida directamente ni concurre. Las escuelas carecen de vacantes en los distintos niveles, por lo que hay un número importante de niños y adolescentes que no pueden acceder a la escolaridad.

A esto se le suma el habitar territorios de violencia, donde el control policial tiene una presencia constante (Daich, Pita y Sirimarco, 2007). Las historias de estos jóvenes y sus familias cuentan con abundancia de episodios de agresión y violencia ejercida por la policía, ya sea porque los detienen por las dudas, porque las familias son hostigadas cuando concurren a las comisarías a averiguar sobre la situación de los jóvenes, por los golpes concretos (que en algunos casos derivan en lesiones graves e inclusive la muerte) que reciben o por los amenazas sobre posibles detenciones que los efectivos policiales realizan como forma de disciplinamiento.

Estos adolescentes realizan acciones y estrategias que les permiten algún posicionamiento subjetivo que los corre del lugar de parias. Muchas de estas acciones son episódicas, frágiles e inclusive riesgosas. Es ahí donde se hace necesaria la apa-

rición de un otro que interpele a estos jóvenes, no desde una lógica de culpable o víctima sino como sujeto activo en su propia vida. En ese sentido, la escuela podría ocupar un lugar destacado.

Valoraciones de la escuela: La singularidad del vínculo

En una primera aproximación, gran parte de los adolescentes infractores tienen opiniones descalificantes hacia la escuela y muestran poca convicción en la posibilidad de terminar el secundario. Los que aún están en la escuela muchas veces tienen poca implicancia sobre lo que ocurre en términos de dispositivo escolar; apareciendo más bien como un estar (en el aula, en el patio) que de acuerdo a cuán disruptivo sea ese estar para la lógica escolar será bienvenido a la escuela o no. Muchas veces han recorrido diferentes escuelas, tanto de sus barrios como de otros, en un intento de encontrar algún lugar de anclaje. Estos peregrinajes consumen tiempo; hay jóvenes que están unos meses en una escuela, luego en otra, luego dejan, y al año siguiente reinician el circuito, hasta que finalmente abandonan.

A fin de profundizar en un fenómeno complejo, es necesario resaltar una distinción que suele aparecer en relación con la escolaridad. Los mismos jóvenes que no quieren ir al secundario, que lo critican y no le encuentran sentido, muchas veces son sostenes muy importantes para que sus hermanos menores continúen en la escuela primaria. Son los que los preparan y llevan a la escuela. Desde el discurso no hay dudas sobre la obligación e importancia que tiene el asistir a la escuela. Sin desconocer que la concurrencia al primario permite el acceso a la vianda del comedor y la tramitación de becas, parecería que estos jóvenes sí logran asignarle un valor diferencial a lo que ocurre en el primario. En sus propias historias, inclusive contemplando que en la primaria también repitieron o cambiaron de escuela porque la relación se había vuelto conflictiva, suelen aparecer personajes (maestras, directivos, porteros) que les brindaron algún tipo de reconocimiento particular, la mayoría de las veces en término de valoración del esfuerzo, de confianza en sus potencialidades, quienes les han permitido poder sostener algún diálogo con la escuela.

La escuela secundaria, en ese sentido, dificulta la constitución de lazos más singulares con los docentes. A la cantidad de materias se suma la cantidad de profesores, y en general, la poca articulación entre los distintos contenidos curriculares. De un alumno del secundario se espera que esté en condiciones (cognitivas, emociona-

les) de poder integrar estas diferentes dimensiones. Para muchos de estos jóvenes el sistema secundario aparece como un espacio fragmentario, regido por reglas y códigos ajenos a su cotidianeidad. Si bien en el nivel primario también aparecería esta distancia entre la cultura escolar y la cultura de la vida cotidiana, habría más posibilidad de encontrar otros que cumplan una función de sostén y acompañamiento singular que permita acortar esa distancia.

Reflexiones finales

Estamos en una época de cambios, transformaciones, que impactan fuertemente en el dispositivo escolar, generando incomodidades y reajustes para todos los actores educativos. Los docentes, las escuelas, los adolescentes prueban, ensayan distintas formas de habitar este malestar que los envuelve. A veces, se logran encuentros venturosos que permiten crecimientos y desarrollos para todas las partes, a veces se producen cortocircuitos que determinan fracasos y frustraciones. Y la mayoría de las veces pasan un poco de ambas cosas.

La relación entre los adolescentes infractores y la escuela es sólo una de las relaciones complejas que forman parte de la cotidianeidad escolar. Poder pensar cómo la escuela puede brindarles un lugar, favorecer que puedan realizar aprendizajes valiosos y que puedan ejercer su derecho a la educación es un desafío enorme y necesario. Por supuesto que no es la escuela en solitario la que debe tomar ese desafío, pero sí es la escuela (la que construye al ciudadano, que brinda conocimientos, que prepara para el futuro) la que puede tener un rol destacado para llevarlo a cabo.

En las historias escolares de estos adolescentes, lo que hace la diferencia es aquel docente que pudo, se animó, a intentar otra cosa. Que muchas veces a contrapelo de la estigmatización, vio, escuchó algo más de ese adolescente. Aparece una cualidad en esas prácticas docentes vinculada a la exploración, a la curiosidad, que permite que haya un reconocimiento mutuo y que se instale una conversación. Alejadas del voluntarismo, ya que estas prácticas no se inscriben en la lógica del bien hacer sino en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, permiten pensar otras formas posibles de acción. (Duschatzky, 2007).

Bibliografía

- Aisenson, D y equipo (2002) *Después de la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Baratta, A. (1982) *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baumann, Z. (2000) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Beloff, M. (1992) *No hay menores de la calle*. Revista No hay Derecho, Junio 1992.
- Chaves, M. (2005) *La juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*; en Revista última década, N° 23 CIDPA, Valparaíso, Chile.
- Daich, D., Pita V. y Sirimarco, M. (2007) *Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales*. Cuaderno de Antropología Social N° 25, FF y L.
- Duschatzky, S. (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I y Southwell, M. (2008). Escuela media, los desafíos de la inclusión masiva. *El Monitor de la Educación*, 19, 26 -27.
- Castoriadis, C. (1997) *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana.
- Lahire, B. (2006): "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos", FLACSO-OSDE, Buenos Aires, 13 julio 2006
- Tenti Fanfani, E. (2006) "Agenda de investigación y temas en debate en torno a la educación media en la Argentina", FLACSO-OSDE, Buenos Aires, 13 julio 2006
- Tiramonti, G. (2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas" en Tiramonti y Montes (comp) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial
- Urresti, M (2000): "Cambio de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela" en Tenti Fanfani (comp) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada.

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE
Y LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA: INCONVENIENTES SUSCITADOS
ALREDEDOR DE SU ENSEÑANZA EN ARGENTINA**

Profesor Iván Pablo Orbuch⁴¹

*Me parece irresponsable toda teoría de la cultura,
todo análisis de nuestras actuales circunstancias
que no tenga como eje la consideración de los modos de terror
que acarrearón la muerte por obra de la guerra,
el hambre y de matanzas deliberadas de
unos setenta millones de seres humanos.
Steiner, 1971:490*

Resumen

La enseñanza de la historia reciente en la República Argentina se presenta como controvertida en varias instancias de la educación. En efecto, dicho problema epistemológico constituye una responsabilidad pedagógica y política por parte del educador, dejando en evidencia la importancia fundamental de algunos tópicos de esta disciplina escolar. No obstante su relevancia, aún se encuentran resistencias por parte de algunos docentes en su tratamiento en el aula. Desde este punto de partida se buscará arribar a algunas conexiones fundamentales existentes entre la tríada historia, memoria y transmisión que conviven en la enseñanza de la historia reciente, y que consideramos centrales para el desarrollo de una educación más justa e inclusiva. *Palabras clave: Enseñanza-Historia-Reciente-Memoria-Transmisión.*

⁴¹ Profesor de Historia de enseñanza media y superior (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cursa actualmente la Maestría de Ciencias Sociales con Orientación en Educación en FLACSO. Se desempeña como profesor en la Escuela Media N°9, y como profesor de Historia Social y Política de la Educación argentina en la Escuela Normal Superior N°7 y N°11 de la ciudad de Buenos Aires. ivan_pablo@hotmail.com

Introducción

Es indudable que nuestros tiempos se encuentran poblados de instantes de conmemoración y homenajes. En ese sentido considero relevante disponer de elementos críticos que nos recuerden que la Historia está más presente que nunca, que transmitir determinados tópicos y recordar algunos episodios de envergadura en aras de la construcción de un país mejor, más justo y solidario no significa una simple formalidad o la enseñanza de una Historia esclerosada, que en nada contribuya a la formación de ciudadanos críticos. Por el contrario creemos que más bien es un compromiso irrenunciable con ciertos elementos de nuestra tradición, de nuestra cultura y con valores que hacen a la dignidad humana.

En esa dirección, determinados sucesos de la Historia Universal pueden servir de reflejo a episodios que acontecieron en nuestro país. La tragedia de la Segunda Guerra Mundial es el más claro exponente de este horror llevado al paroxismo.

Las matanzas masivas de población civil con diverso grado de planificación por parte del Estado fueron una de las características del siglo XX. En efecto, el Holocausto y el terrorismo de Estado llevado a cabo por la Dictadura Cívico Militar argentina se emparentan: de acuerdo con diversos estudios históricos e, incluso, pesquisas judiciales, sabemos que el establecimiento de campos de exterminio y centros clandestinos de detención necesitó de una organización previa. Diversos pensadores se dedicaron a tratar de discernir cómo fue posible una educación luego del terror vivido en Auschwitz. Georges Steiner destinó gran parte de su vida intelectual a intentar esbozar una teoría acerca de cómo fue posible seguir educando luego de la existencia de verdaderas crisis civilizatorias como la acaecida en la Segunda Guerra Mundial. El autor analiza como pocos la relación entre educación, transmisión de la cultura y barbarie.

Hannah Arendt por su parte manifestó que *“la terrible originalidad del totalitarismo no se debe a que alguna “idea” nueva haya entrado en el mundo, sino al hecho de que sus acciones rompen con todas nuestras tradiciones; han pulverizado literalmente nuestras categorías de pensamiento político y nuestros criterios de juicio moral”* (Arendt, 1953: 32)

“La primera de todas las exigencias de la educación es que Auschwitz no se repita”. La famosa frase, que data de 1966, del no menos célebre miembro de la Escuela de Frankfurt, Theodor Adorno, sintetiza toda la expectativa y anhelos puestos en la educación con vistas a la construcción de un mundo donde las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que hicieron posible el Holocausto llevado adelante por los nazis y sus aliados durante la Segunda Guerra Mundial no se volvieran a repetir.

Ya sobre el inicio de este siglo llegamos a la hipótesis de Zygmunt Bauman: el pensador sostiene que el Holocausto es una de las posibilidades concretas que trae aparejada la modernidad, porque si bien es verdad que la civilización moderna no es la condición suficiente para el Holocausto, sí lo es que es su condición necesaria para que el mismo pueda desarrollarse. Sin ella el Holocausto sería impensable. Fue el mundo racional de la civilización moderna el que hizo que esta tragedia pudiera perpetrarse.

Algo nos debe haber quedado claro hasta ahora, y eso es que la enseñanza del Holocausto no se presenta como una tarea sencilla para los educadores. Una cuestión usualmente pasada por alto por numerosos profesores de Historia es que en nuestro país también existió un Holocausto. Me refiero al provocado por la última Dictadura Cívico Militar que se desplegó en la Argentina entre los 1976 y 1983. Uno de los pocos autores que establece esa analogía, Daniel Feierstein, se encarga de realizar una comparación entre el Holocausto llevado adelante por los nazis y el argentino. Su trabajo *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina* al tomar el caso alemán y el argentino para su comparación apunta a mostrar cómo funciona en ambos una, en términos foucaultianos, tecnología de poder similar. Con este concepto hace referencia a una forma peculiar de estructurar relaciones sociales en una sociedad determinada, los modos en que los grupos se vinculan entre sí y consigo mismos, y aquellos a través de los cuales se construyen su propia identidad, la alteridad de sus semejantes y la más importante, la visión que poseen de los “otros”, considerados en regímenes dictatoriales como enemigos. Esta similitud también es retomada como política estatal desde el Ministerio de Educación de la Nación. Al inaugurar las actividades 2012 del Programa El ECuNHI hace escuela, el ministro de Educación, Alberto Sileoni manifestó una frase que certifica las directrices actuales en política educativa: “Como dijo el filósofo Theodor Adorno, el sentido de la educación es que Auschwitz no vuelva a ocurrir. En clave argentina diríamos que no vuelvan a ocurrir la Esma o el Vesubio”⁴²

A la hora de pensar la transmisión parece quedar claro que existen riesgos en la posibilidad del desarrollo de una escasa memoria que invisibilice sucesos de relieve, o de su contrapartida, un exceso que la torne inviable a la hora de transmitirla. El reconocido pensador chileno Ariel Dorfman, en su prólogo a *La muerte y la doncella* lo plantea con acierto: “¿Cómo mantenemos el pasado vivo sin convertirnos en sus pri-

⁴² Extracto del discurso pronunciado por Alberto Sileoni Al inaugurar las actividades 2012 del Programa El ECuNHI hace escuela, el día 9 de junio de 2012. El ECuNHI funciona donde antes lo hacía el centro clandestino de detención ESMA, lo que constituye un dato relevante.

sioneros? ¿Cómo lo olvidamos sin exponernos a su repetición en el futuro?" (Dorfman, 1992: 6).

De todos modos, esta advertencia no debe ser tomada literalmente. Sociedades como la argentina, que padecieron un pasado traumático reciente tienen la obligación y deben trabajar de manera consciente la memoria, la verdad y la justicia como elementos que configuran el presente y el futuro. El estudio de la violencia y de sus representaciones sociales no puede ser eludido; la memoria traumática puede ejercer una influencia negativa en el imaginario de una nación, cercenando sus posibilidades reales de construcción de un futuro en el que todos sus ciudadanos puedan desarrollarse.

La transmisión de la memoria del trauma histórico *"comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y sus encrucijadas políticas, pero tiene características que la distinguen de otras transmisiones. En ella, el dolor humano es el eje central que la define."* (Dussel, 2001: 67). La autora en un trabajo posterior nos alerta sobre una crisis de esta forma de transmisión. La misma, según su argumentación, se debe a tres factores interrelacionados. En primer lugar, existe un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. Jacques Hassoun plantea que hoy a las personas mayores no se les permite transmitir sus historias, lo que en términos de un tiempo humano implicaría no poder transmitir la historia. En nuestras sociedades "líquidas" —tomando el concepto esgrimido por Bauman— parece ser evidente que lo que vale es ser jóvenes de manera indefinida, cuanto más adolescentes mejor, hay una expresa desautorización de los mayores y de sus experiencias (Dussel, 2006: 155). El historiador Eric Hobsbawm plantea que la destrucción del pasado, y de los mecanismos sociales que sirven como puente entre generaciones, fue una característica distintiva de fines del siglo XX (Hobsbawm, 1999: 13)

"En segundo lugar, las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado (Huyssen, 1995). La televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales, ha puesto en circulación una cantidad y calidad de información como pocas veces antes en la historia humana" (Dussel, 2006: 155).

Por último, hay un fenómeno estrictamente latinoamericano que se encuentra conectado a los efectos de la salvaje represión dictatorial que los adultos, ayer jóvenes, padecieron en los 70`y 80`del siglo pasado y que se pone muy de manifiesto cuando se aborda la enseñanza de la historia reciente. *"Hace unos años, en un reportaje, una hija de una desaparecida contaba que había encontrado un cassette con la voz de su mamá, y que nadie en su familia quería escucharlo con ella. En muchos casos, los adultos no se quieren hacer cargo de esa transmisión, y queda a la hija*

ocupar ese lugar de conservar y transmitir la memoria”(Dussel, 2006: 156). Son usuales los casos en que profesores de Historia no quieren hablar del pasado reciente en Argentina, y conocemos casos de alumnas sancionadas por interesarse por la temática como pasó recientemente en una escuela religiosa de San Juan⁴³.

Las formas de definir y abordar este problema desde una perspectiva pedagógica requieren, entre otros asuntos, reflexionar en torno a las posibilidades de la reconstrucción histórica. Si la educación debe ser custodia y garante para que los Holocaustos no se repitan, ¿bajo qué modalidad deben darse cita la historia y la educación? En la afirmación de Adorno pareciera que la historia fuera la ciencia social por excelencia para la enseñanza de un pasado que nunca debería tener la oportunidad de repetirse. La historia, desde su perspectiva, fungiría como un acopio de saberes, relatos y experiencias del cual pueden extraerse enseñanzas trascendentales para transmitir a las futuras generaciones.

El problema de la transmisión y la enseñanza de la historia adquiere un espesor más amplio que la definición política que la sostiene o que los procesos curriculares que la convierten en una asignatura a enseñar dentro del plan de estudios. En esta comunicación quisiera indagar de un modo aproximativo algunas dimensiones asociadas a la problematización de este tema, planteando una serie de tópicos ubicados en un registro equidistante entre la enseñanza de la historia reciente en la Argentina y la transmisión de la cultura, entre la escritura de la historia y las formas en que el pasado resurge como el ave fénix en las controversias del presente.

La historia reciente en nuestro país

La enseñanza de la Historia reciente en las escuelas argentinas es un campo epistemológico en lenta y sostenida formación en una clara simetría con lo que acontece en esa área del conocimiento. Desde la misma formación del sistema educativo argentino, a fines del siglo XIX, las escuelas fomentaron y propiciaron un marco de supuesta neutralidad que manifestó su utilidad por un prolongado lapso de tiempo a la par que fue funcional para poder lograr escapar a las vicisitudes derivadas del intento de realizar un análisis sobre hechos históricos desarrollados de modo reciente o que remitan a situaciones conflictivas para la sociedad. La aséptica toma de distancia funcionó de manera efectiva para dejar afuera de los contenidos educativos a esos acontecimientos considerados controvertidos a los fines de construir una nacionalidad para todos, en las cuales el conflicto no tenía lugar. Tenemos numerosos ejemplos de estas

⁴³ Véase <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-195075-2012-05-28.html>

cuestiones, como la dificultad existente en abordar el peronismo entre 1956 y 1973, o la enseñanza de la última dictadura cívico militar hasta bien entrado el siglo XXI. Fue en ese último gobierno dictatorial que tuvo lugar el Terrorismo de Estado. El mismo estuvo basado en el ejercicio de tareas de espionaje sobre el grueso de la población y en la creación de fuerzas estatales y para-estatales encargadas de la intimidación, secuestro, tortura y posterior asesinato de los opositores políticos. Los asesinatos se cuentan por decenas de miles, atravesando todo el espectro de la población y revelando que la sistematicidad de las prácticas, en estos casos, no se vinculaba sólo a los modos de ejercicio represivo, sino también a una decisión de producir dichas transformaciones sociales a través del aniquilamiento sistemático de grupos de población en tanto tales (Feierstein, 2009:20)

De aquel Terrorismo de Estado plasmado entre los años 1976 y 1983, la actitud estatal fue modificándose de manera gradual, conforme a los ciclos políticos, hasta llegar a las políticas de “Verdad, memoria y justicia” surgidas con renovadas ínfulas desde la asunción como presidente de Néstor Kirchner el 25 de mayo del 2003.

Como sabemos, “la verdad” tiene mucho de conquista histórica. Para arribar a ella hay que librar numerosas “batallas”, por intermedio de las instituciones, de las leyes, pero también en la calle y en las aulas, lugares fértiles para diseminar una pedagogía democrática. La enseñanza del terrorismo de Estado perpetrado en nuestro país en ocasión de la última dictadura entre los años 1976 y 1983 se presenta como problemática en las escuelas secundarias. Esto tiene que ver, básicamente, con que el concepto de historia reciente remite a un pasado cercano cuyas heridas no han terminado de cicatrizar y que por definición interpela e involucra a los sujetos en la construcción de sus identidades individuales y colectivas. También, paradójicamente, con que muchos de los adolescentes que hoy concurren a los distintos establecimientos educativos de nuestro país tienen la convicción y la certeza que aquellos trágicos acontecimientos ocurridos en nuestro país son algo lejano, y por lo tanto ajeno a sus preocupaciones y a la de sus pares. En estos años parece haber acuerdo en que la escuela, desde sus orígenes, favoreció numerosas normas de convivencia autoritarias que gozaron de gran adhesión en la sociedad hasta el restablecimiento de la democracia, motivo por el cual se fomentó la preocupación de que se promoviera una nueva cultura política desde las aulas. Para ello se consideró conveniente fortalecer los contenidos relacionados con el pasado inmediato que siempre habían sido marginales en los planes escolares. La ley de educación 26.206 sancionada en el año 2006 establece en el capítulo 2 art. 92 de las disposiciones específicas del proyecto que:

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: (...) c). El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre el proceso histórico y político iniciado el 24 de marzo de 1976, que quebró el orden constitucional e instauró el terrorismo de Estado con el objeto de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos en concordancia con lo dispuesto por la ley 25633.

La directiva es clara: tratar los temas relacionados con la Historia reciente en las escuelas.

La Historia reciente. Un campo problemático

La Historia reciente es un campo de estudio relativamente nuevo pero en rápido desarrollo. Desde fines de la década de 1970 los franceses comenzaron a hablar de “historia del tiempo presente” y poco después se creó el Instituto de Historia del Tiempo Presente cuyo primer presidente fue François Bedarida. A los pocos años, una preocupación epistemológica similar se expandió por Munich, Londres y algo más tarde en España, demostrando que el conocimiento acabado del pasado reciente no era monopolio de un país en particular (de Amézola, 2003).

Florencia Levín y Marina Franco rastrean dichos orígenes retrospectivamente en el tiempo y lo asocian a la imperiosa necesidad de encontrar una explicación a sucesos trágicos acaecidos durante el siglo XX. La grieta producida por la devastadora Gran Guerra en el corazón del mundo occidental se constituyó en su primer estímulo. Los estragos de la Gran Depresión y más tarde la experiencia límite de la Segunda Guerra Mundial y de su tragedia emblemática, el Holocausto, aportaron sobrados motivos, interrogantes y materiales más que potentes para impulsarla (Franco y Levin, 2007)

Una característica que engloba este campo epistemológico es que el mismo se desarrolla a partir de un trauma profundo que dejó profundas huellas en la sociedad. En el caso europeo, este tema es el de la Segunda Guerra Mundial y el genocidio. En el caso argentino ese período se encuentra estrechamente asociado a los convulsivos años setenta del siglo pasado y, en particular, a la última dictadura militar que tuvo lugar entre 1976 y 1983. Se puede afirmar sin vacilaciones que la historia reciente es ante todo una historia de la cultura de nuestro tiempo (Aróstegui, 2005:9).

La relación entre memoria, historia y transmisión

Dentro del abordaje de la historia reciente la relación entre la historia y la memoria es central. *“Aunque los historiadores siempre han tenido relación con la memoria, casi siempre han desconfiado de ella”* (Hartog, 2007:148). Las definiciones respecto a esta asociación son diversas. Autores como Gadamer (1999) o Ricoeur (1995) defienden con matices la continuidad de la memoria con la historia, mientras que Le Goff y Nora definen la posición de la historia con respecto a la memoria como una ruptura. En efecto, desde esta perspectiva, en la constitución de un campo histórico prefigurado por una práctica científica subyace la idea de una separación tajante entre memoria e historia. Otras interpretaciones matizan estas posturas (Orbuch, 2011).

Historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernada por regímenes diferentes, pero que guardan una estrecha interrelación entre sí: mientras que la historia se sostiene sobre una pretensión de veracidad, la memoria lo hace sobre una pretensión de fidelidad (Franco y Levín, 2007:17).

No existe una sola manera de pensar la relación entre historia y memoria. Existen múltiples niveles y tipos de relación. La memoria es una fuente central para la historia, también en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones, que plantean enigmas y preguntas abiertas a los investigadores. En este sentido, la memoria funciona como un ariete en la elaboración de la agenda de la investigación histórica. Por su parte, la historia permite cuestionar y probar de modo crítico los contenidos de las memorias, y esto ayuda en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas. La memoria puede ser definida como las representaciones colectivas del pasado del modo en que se forjan en el presente y que estructuran las identidades sociales, otorgándoles un sentido (Orbuch, 2011).

Esta discusión puede trasladarse, y tiene una gran importancia respecto a lo que ocurre en los establecimientos educativos: Si la historia y la memoria se entremezclan, probablemente esto sea más evidente cuando se piensa en la escuela, porque la transmisión cultural de los contenidos de la historia en el aula ha tendido a la conformación de una memoria escolar con características propias e identificables que resultan de la intención pedagógica de volver enseñable algo que acompaña con diversa distancia la producción académica (Franco y Levín, 2007:123)

Las oscilantes relaciones entre historia y memoria, en la perspectiva de quienes tienen por tarea tramitar el legado cultural, nos enfrentan como educadores a otro problema epistemológico: ¿Cómo hacer para abordar y enseñar lo “inenseñable”? ¿Cómo transmitir algo que es del orden de lo innombrable? Y si la decisión es ense-

ñarlo, ¿qué hacer con aquellos que no quieran saberlo? ¿Podemos como docentes dejarlos sumidos en la ignorancia?

Referirnos a la transmisión requiere invocar una experiencia común y compartida, que nos asemeja como hombres y mujeres, es decir sujetos de palabra. Jacques Hassoun lo describe de manera más clara, como un deseo que agrupa a toda sociedad: la de transmitir a nuestros descendientes aquello que hemos recibido. A su vez, ese apotegma *“requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación con su historia”* (Hassoun, 1998: 33)

El pedagogo francés Philippe Meirieu argumenta que la educación debe centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge; su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. La tarea pedagógica consiste en movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a los interrogantes que han constituido la cultura humana y los subverta con respuestas propias. El sujeto debe ser introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado; el adulto debe renunciar a ser la causa del otro, sin renunciar a ser su padre, sin negar su poder educador. Por otro lado, la transmisión de saberes no se realiza nunca de modo mecánico, supone una reconstrucción por parte del sujeto que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo. Podría decirse, retomando a Hassoun, que es el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición. En este sentido, hay que repensar la idea de la transmisión como mera reproducción de la memoria. Por el contrario: *“una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo”* (Hassoun, 1996:17).

Conclusiones

En los párrafos precedentes buscamos mencionar un conjunto de temas que consideramos relevantes en la enseñanza de la historia en las aulas. El camino elegido no ha sido el de pensarlos como parte de un específico problema didáctico. Nos propusimos otro sendero más enrevesado, ubicado en un plano más amplio y diverso, pues creemos que allí se condensan una serie de problemas por pensar e investigar

que, indudablemente, pueden aportar a una mejor comprensión de nuestra cotidiana labor pedagógica.

Queda claro que rompiendo con una tradición largamente extendida desde el inicio mismo de nuestro sistema educativo, y en sintonía con lo que viene ocurriendo en numerosos países del mundo, la enseñanza de la Historia reciente en las aulas argentina está empezando a dar sus primeros pasos en los últimos años. Para entender ese desarrollo, las acciones estatales son preponderantes en varios sentidos. Nos sirven para entender que sus silencios, omisiones o declamaciones son importantes para estimular o no el debate en la sociedad sobre lo acontecido en esos años. De todos modos, y como se pudo apreciar, la enseñanza de la Historia reciente no se desarrolló de manera lineal y tomando en consideración solo los aportes estatales. Entre las disposiciones y su efectiva implementación hay un largo trecho que conviene analizar y tener en cuenta de manera más detallada. En la vida cotidiana de las aulas no se reproducen fielmente las directivas emanadas por el poder estatal. Para su impulso es clave entender el rol del docente y su grado de compromiso con este tipo de Historia. Muchos docentes prefieren no trabajar sobre estos temas debido a lo controvertido de los mismos. Planteamos que los docentes deben dejar de ser sujetos pasivos ante temas trascendentales como los analizados puesto que: *"ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder de actuar"* (Jacques Rancière, 2009).

Lejos de ser este un problema puntualmente didáctico, abarca al núcleo de la pedagogía: las formas en que, hoy, con las dificultades mencionadas, se da el diálogo entre generaciones.

En ese sentido el papel de los docentes de Historia se torna relevante, por un lado para desarmar la idea acerca de la supuesta objetividad en la disciplina, y por el otro porque son quienes pueden brindar las herramientas para hacer de la historia una construcción viva, problemática y desafiante que atrape a las nuevas generaciones de estudiantes.

Bibliografía

- Arendt, Hanna (2009) "Comprensión y política", en Arendt, Hanna, De la historia a la acción. Buenos Aires: Amorrortu.
Aróstegui, Julio (2005) El tiempo presente. Buenos Aires: Eudeba.
Bauman, Zygmunt (1997) Modernidad y Holocausto. Madrid: Sequitur.
Carretero, Mario y Castorina, José, comps, (2010) La construcción del conocimiento histórico. Ensayos, narrativas e identidades. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M, Rosa, A y González M.F. comps, (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.
- Dorfman, Ariel (1992) La muerte y la doncella. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Dussel, Inés (2001) "La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria". En Guelerman, S. Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires: Norma.
- Feierstein, Daniel (2009) Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina. Buenos Aires: Prometeo.
- Gadamer H, G, (1999) Verdad y Método, Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca, Sígueme.
- Hartog, Francois (2007) Regímenes de historicidad. México: Universidad Iberoamericana.
- Hassoun, J (1996) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hobsbawm, Eric (1994) Historia del siglo XX. Barcelona: Crítica.
- Le Goff, J, (1988) Historia y memoria. Paris: Gallimard.
- Orbuch, Iván Pablo, (2011) El problema de la enseñanza de la historia reciente. El caso del terrorismo de Estado en: Revista Encuentros Uruguayos N°4.
- Ranciere, Jacques (2010) El espectador emancipado. Buenos Aires: Bordes manantial.
- Ricoeur, P (1995) Tiempo y Narración. Madrid: SXXI.
- Sarlo, Beatriz (2005) Tiempo pasado, cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Steiner, George (1971) El Castillo de barba azul. Barcelona: Gedisa.

EL ROL DE LA MÚSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIENCIA MODERNA

Profesor Vicente Menéndez⁴⁴

1. Introducción

1.1 Música y matemática

Existe una larga tradición de ver el universo como construido sobre la base de principios armónicos. El comienzo de la relación habida entre la música y la matemática suele situarse en el descubrimiento atribuido a Pitágoras (o a la secta pitagórica) de la relación numérica existente entre la longitud de una cuerda y el sonido emitido por esta al vibrar. Este asombroso descubrimiento, junto con el de la proporción áurea —presente en la figura humana y en la armonía percibida por el hombre en múltiples figuras— implica un vínculo entre el ser humano y el número, razón por la cual los pitagóricos atribuyeron a los números categoría de divinidad..

Los descubrimientos de Pitágoras en el siglo V a.C. se relacionan, en primer lugar, con las consonancias:

- Cuando dividimos una cuerda en dos partes iguales y percutimos a la vez ambas partes, obtendremos una consonancia denominada *unísono* (la misma nota al mismo tiempo).
- Cuando la cuerda se divide en dos partes iguales y percutimos primero una parte y luego la cuerda entera, escuchamos una consonancia: una *octava*.
- Cuando la cuerda se divide en las dos terceras partes y percutimos primero las $\frac{2}{3}$ partes y luego la cuerda entera, obtenemos otra consonancia: una *quinta*.
- Si percutimos las $\frac{3}{4}$ partes de la cuerda y luego la cuerda entera obtenemos una *cuarta*.

A partir de aquí la estructura matemática de la música pasa a ser objeto de estudio desde la Antigüedad, y fundamentalmente en el Medioevo europeo: recordemos que la Música es una de las disciplinas del denominado Cuadrivium en los estudios de aquellas primeras universidades.

⁴⁴ Profesor de Física y de Historia de la Ciencia. Se desempeña en la Universidad de Buenos Aires, en el Instituto Superior del Profesorado *Joaquín V. González*, y en los Institutos de Formación Docente N° 117 y 52 de la Provincia de Buenos Aires.

1.2 Música y ciencia

Numerosos autores coinciden en señalar que durante el Renacimiento y el período de la Revolución científica, la música era considerada una ciencia independiente, y que a partir del siglo XVIII se produce una escisión entre la música como arte y la ciencia física asociada a esta, en una disciplina que hoy denominamos acústica.

A partir del triunfo de la cosmovisión mecanicista surgida de la Revolución científica y en particular de los trabajos de Christiaan Huygens, fue posible abordar el estudio físico matemático de las ondas sonoras y determinar relaciones existentes entre frecuencia, longitud de onda y propagación del sonido. Es a partir del siglo XVIII que con los trabajos de Bernoulli, Euler, D'Alambert y Fourier, entre otros, se desvinculan la cuestión estética de la música del estudio científico del sonido. Bien podríamos preguntarnos cuál es o ha sido la incidencia de la ciencia sobre la música. En este trabajo abordaremos la cuestión inversa.

2. Influencia de la Música sobre la Ciencia

Según algunos historiadores actuales como Stillman Drake y H. Floris Cohen, los estudios sobre música conformaron un ámbito de reflexión y experimentación central para el surgimiento de la ciencia moderna, al menos en importantes aspectos⁴⁵. Y este punto es el que vamos a tratar de defender.

Nos encontramos, durante los siglos XVI y XVII, con dos actividades humanas en el seno de las cuales se produjeron significativos cambios:

- La Filosofía natural, donde aconteció la Revolución Científica.
- La música (donde se produce el pasaje del estilo renacentista al estilo barroco)

¿Existe alguna relación entre estas dos actividades? Si la hay, ¿en qué consiste? Comencemos en 1540, cuando la comunidad de filósofos naturales fue informada de la obra de Copérnico por la celebrada *Narratio prima* (1540) de Rheticus⁴⁶, la clara referencia a la hipótesis heliocéntrica antigua atribuida a los pitagóricos fue acompañada de analogías geométricas, musicales y numerológicas que le conferían al cosmos de Copérnico una armonía que se había perdido en los astrónomos antiguos. Rheticus, precisamente, escribe que al calcular la armonía de los movimientos planetarios los astrónomos deben imitar a

⁴⁵ Boido y Kastika, p. 60

⁴⁶ Matemático y astrónomo alemán, único discípulo distinguido de Copérnico.

los músicos cuando afinan sus instrumentos para obtener una perfecta consonancia armónica⁴⁷.

Según Stillman Drake, la música es el primer campo de experimentación de la nueva ciencia en el sentido moderno y los estudios de Vincenzo Galilei estarían en el centro de esta escena.

Abordaremos entonces ahora la tesis central de este trabajo: ¿en que medida influyó la música en la construcción de la ciencia moderna? Para ello tomaremos los casos más emblemáticos.

2.1 Influencia musical en Galileo

Vincenzo Galilei parece ser el primero en descubrir una ley física que implicaba movimiento por medio de medidas obtenidas a partir de experimentos.

Aparece un nuevo elemento en la obra de Galilei: por medio de la experimentación, mostró que la altura del sonido producido por una cuerda no sólo variaba inversamente con su longitud (con lo que se podía obtener, por ejemplo, una nota una octava superior colocando el puente en el centro del monocordio y punteando la mitad de la cuerda), sino que variaba también con el cuadrado del peso de un cuerpo unido a la cuerda (con lo que podía obtenerse la octava cuadruplicando el peso).

Stillman Drake en su estudio sobre Galileo hace referencia al padre del mismo, quien fuese un conocido intérprete y compositor del laúd (cuyas obras siguen ejecutándose aún hoy por los cultores de dicho instrumento). Dice Drake: “*Vincenzio quien era un músico cuya originalidad y capacidad polémica fomentaron una revolución en la música al conjugar la práctica y la teoría de forma parecida a como habría de hacerlo Galileo en la ciencia*”⁴⁸. Vamos aquí a señalar dos cuestiones que consideramos de suma importancia para este trabajo; la primera: el padre de Galileo no era un músico improvisado, muy por el contrario había realizado estudios de teoría musical con Gioseffo Zarlino, considerado el teórico musical más importante del Renacimiento italiano y con quien luego polemizó en torno a la teoría musical. La segunda: Vincenzio experimentó con longitudes y tensiones de cuerdas. Según Drake es muy probable que Galileo fuese testigo de esos experimentos. El acierto de esta observación lo podemos comprobar al leer la parte final de la primera jornada de los *Discorsi*; allí Galileo

⁴⁷ Gozza, P. (Ed.), *Number to Sound, The Musical Way to the Scientific Revolution*. Kluwer Academic Publishers, vol. 64 The Western Ontario Series in Philosophy of Science, Impreso en Holanda, 2000, pp. 42-43.

⁴⁸ Drake, S., p.40

trata con preciso detalle sus experiencias con cuerdas de clavicordio poniendo en ello su característico ingenio y su agudeza para observar los fenómenos naturales, en este caso aplicados a la música. Dice Drake:

La física matemática moderna nació no de principios metafísicos o de especulaciones filosóficas sino de mediciones adecuadas inspiradas por aquellos que habían refutado ya la teoría filosófica antigua sobre la consonancia musical. Si Galileo no hubiese estado presente en los experimentos musicales de su padre en 1588, probablemente no se hubiera introducido en los estudios del movimiento pendular. Sin un entrenamiento musical, difícilmente Galileo hubiese estado preparado para realizar sus primeras mediciones de tiempo casi exactas. La música jugó no sólo un lugar único sino un lugar esencial en llevar a Galileo a su nueva física, una ciencia de las mediciones precisas, como la música: un arte que requiere de mediciones precisas y de divisiones exactas⁴⁹.

2.2 Influencia musical en Kepler

El caso de Kepler quizás sea el más conocido y emblemático de todos, lo cual me hace obviar mayores comentarios: las obras del gran astrónomo alemán están basadas en criterios de simetría, estética y musicales. Baste recordar la asociación que realizara en su **Armonía del mundo** entre cada planeta y la tonalidad musical emitida por los mismos. En dicha obra, uno de los capítulos lo titula: “¿En qué cosas relacionadas con los movimientos planetarios fueron expresadas las consonancias armónicas del Creador y de qué manera?” Allí trata de las relaciones existentes entre las velocidades de los planetas cuando estos pasan por el afelio y por el perihelio: este cociente puede ser pensado como un intervalo musical adjudicándole a cada órbita un recorrido por las notas musicales; comenzamos a ver como Kepler toma en cuenta tanto a las proporciones geométricas como a las musicales para encontrar el mensaje que Dios había impreso en los cielos.

De los cinco libros que componen la obra *Harmonices mundi* de Kepler, los dos primeros tratan sobre la geometría y el tercero sobre teoría musical. Los dos últimos libros contienen aplicaciones de teoremas matemáticos y musicales a la estructura solar y planetaria. La posición del libro musical inmediatamente posterior a los geométricos probablemente estuvo pensada para subrayar que las proporciones "musicales",

⁴⁹ Drake, S., *Op. Cit.*, p. 15.

concebidas desde la antigüedad con un origen aritmético se basaban ahora en la geometría.

2.3 Influencia musical en Descartes

La influencia de lo musical en Descartes, podemos encontrarla en las premisas de su *Compendium Musicum*: lo que es evidente al sentido y a la razón es la magnitud geométrica simple, la línea, y su división en partes iguales relacionadas una con otra en proporciones aritméticas. Pero cuando pasamos de los objetos estáticos de la visión a los objetos móviles del oído (los sonidos), la relación entre sentido y razón no es inmediata sino mediata. Un análisis de la duración de los sonidos (el ritmo) revela la naturaleza y el modo de esta mediación⁵⁰.

Para Descartes, el sonido es al mismo tiempo una cantidad continua y discreta: el continuo temporal corresponde a los valores numéricos discretos (la afinación de las notas) que existen en él y que siguen uno al otro. Los dos atributos cuantificables del sonido musical que presenta Descartes —duración y altura— son lo que distinguen al *Compendium musicae* de otros tratados del Renacimiento. Descartes no limita la teoría de la música a los números sonoros.

La deducción de las consonancias es precedida en el *Compendium* por un análisis del *tiempo musical*. En otra categoría, denominada por Descartes "música activa", se ubican, por ejemplo, las reglas de composición y los modos. Esta nueva división se basa en una prioridad lógica: el tiempo es la primera dimensión del tiempo musical. La altura viene después. El valor de la altura de las notas es una abstracción del continuo musical percibido. Son cantidades discretas que atomizan el movimiento de voces en el tiempo, el estancamiento del movimiento. La música es, en cambio, una unidad viviente conformada por la duración y altura de los valores de la nota que emergen en la experiencia del auditorio al escuchar.

Nos dice Paolo Gozza siguiendo a Descartes: “ *Escuchar es imaginar el objeto percibido como una estructura geométrica, quizás similar a las líneas en proporción aritmética que en las premisas del Compendium representan el modelo de la percepción clara y distinta. El elemento real de la duración en la geometría interna de la imaginación es la nota acentuada de la medida musical, que ayuda a nuestra imaginación, con lo cual se pueden percibir más fácilmente todas las medidas de la melodía y recibir el placer de la proporción que debería encontrarse dentro de ella*”⁵¹.

⁵⁰ Gozza, P., *Ibid*, pp. 164-165.

⁵¹ Gozza, O., *Ibid*.

2.4 Influencia musical en otros grandes filósofos naturales

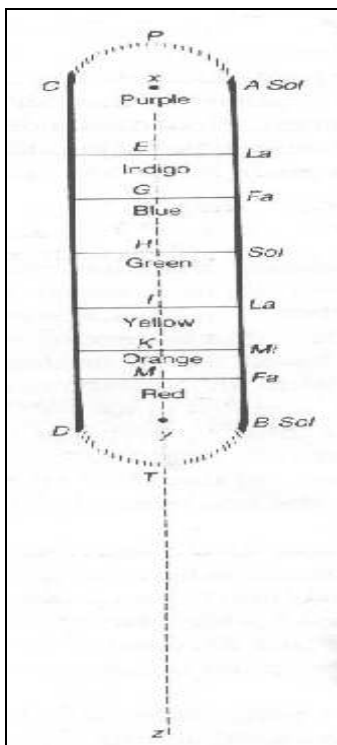
Christiaan Huygens, considerado el primer físico a tiempo completo, era también músico (además de cantar, tocaba el laúd y la viola da gamba) y con ambas inquietudes indagó en la naturaleza del sonido, lo que dio como resultado una de las más brillantes ideas de todos los tiempos: la teoría ondulatoria de la luz y del sonido. También encontramos en Leibniz, conocido cultor de la música, huellas de una asociación entre música y naturaleza particularmente en su Principio de la armonía pre establecida.

La música asoma en la filosofía natural de Hooke, como lo han señalado J. C. Kassler y D. R. Oldroid⁵²: la música aparece no solo como un elemento heurístico en la filosofía natural de Hooke, en la que todo se reduce a armonía y disonancia de cuerpos vibrantes, sino además como prueba experimental de la existencia de armonías en la naturaleza, lo que justificaría el enfoque matemático de la filosofía natural. Aquí es interesante destacar una vez más la importancia del estudio de la armonía musical en la mayoría de los filósofos naturales de la revolución científica del siglo XVII. Valga también como ejemplo este ‘monocorde cósmico’ de la figura, en la “Historia del Macrocosmos y el Microcosmos” de Robert Fludd (1617) muestra la región entre la tierra y el cielo dividida en intervalos de dos octavos de una cuerda musical. La mano de Dios afina la cuerda que se extiende hacia abajo en la región de los ángeles, luego a través del sistema con el sol en el centro, y finalmente a través de los cuatro elementos hasta la tierra. La totalidad está unida por proporciones matemáticas e intervalos musicales.

⁵² "Robert Hooke's Trinity College Musik Scripts, his Music Theory and the Rol of Music in his Cosmology", *Annals of Science*, 40 (1983).

entidades. Por ejemplo, buscaría hallar la relación entre los siete colores y las siete notas musicales.

La siguiente figura muestra la división musical que hace Newton del espectro con los siete colores y sus correspondencias con las siete notas de la escala diatónica.



La idea de armonía se convierte en algo así como un paradigma para Newton y cree que puede ser aplicable a fenómenos como la luz y la gravedad. Para Newton, la ley de la gravitación universal es el descubrimiento de la armonía del cosmos que era el descubrimiento de una teología verdadera, la cual había sido revelada a los antiguos y había sido deformada por la tradición escolástica. Newton supondría que en la antigüedad los pitagóricos debían tener un amplio conocimiento sobre la armonía de todo el universo.

3. Conclusiones.

La belleza y la armonía musical como parte de la construcción de teorías

Como vimos, la ciencia de la música (teniendo en cuenta lo que se entendía por ciencia hasta el siglo XVIII), es anterior a la ciencia moderna surgida de la Revolución científica. Dicho de otro modo, el tratamiento matemático del sonido musical es anterior al tratamiento matemático de la naturaleza. Tampoco entendemos que es un

dato menor el hecho de haber sido la música motivo de experimentación antes que la nueva física. Por eso sostenemos que esta última es deudora de aquella.

Es acaso casual entonces que los principales actores de la Revolución científica hayan tenido inquietudes musicales? O debemos pensar que el orden del Universo y sus leyes de carácter matemático no estaban reñidas en absoluto con los criterios de estética musical? Más bien estimamos que aquel temprano descubrimiento pitagórico actuó como guía, consciente o inconsciente, en la búsqueda de esa armonía musical del Universo que fue el desvelo de Kepler. La naturaleza se presenta con un orden capaz de ser matematizado, tal como sucede en la música donde existe un orden y los sonidos armónicos guardan relaciones matemáticas entre sí. Si bien no es objeto de este trabajo el analizar la influencia de la música en el período posterior a la Revolución científica y hasta la actualidad, sin duda encontramos múltiples ejemplos de la importancia de ella en el trabajo de renombrados científicos de los siglos posteriores.

Por todo ello es que consideramos la importancia central que desempeñó la música en la construcción de la ciencia moderna, hecho singular y no muy conocido, que acreditaría a mi entender, una mayor atención por parte de historiadores y epistemólogos.

Bibliografía

- Boido, G. y Kastika E. (2002) "La ciencia de la música entre los siglos XVI y XVIII". Publicado en *Epistemología e Historia de la Ciencia* Vol. 8 Universidad Nacional de Córdoba.
- Drake, S. (1983) *Galileo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Floris Cohen, H. (1994) "The Scientific Revolution A Historiographical Inquiry" Chicago: University Chicago Press.
- Gozza, P. (Ed.) (2000) *Number to Sound, The Musical Way to the Scientific Revolution*. Kluwer Academic Publishers; vol. 64. The Western Ontario Series in Philosophy of Science. Impreso en Holanda, .
- Kepler, J (1939) *Harmonicis Mundi (1619)*; traducido por Charles Glenn Wallis. Anápolis, the St John's Bookstore.
- Robertson A. (1972) "Historia general de la música" desde el Renacimiento al Barroco. Madrid: Editorial Alpuerto S.A.
- Solis, C y Selles, M. (2005) *Historia de la Ciencia*. Madrid: Editorial Espasa.
- Wall, B. (2003) "Glimpses of reality: Episodes in the History of Science". Part 2, Chapter 10: "Kepler's celestial harmony". Toronto: Wall & Emerson.

NORMAS DE USO

- **Revista Formadores** no garantiza la calidad, exactitud, fiabilidad, corrección o moralidad de los datos, informaciones u opiniones, cualquiera que sea el origen, que sean publicados a las que el USUARIO pueda acceder a través de la **Revista Formadores**. El USUARIO acepta expresamente dejar exenta a la **Revista Formadores** de cualquier responsabilidad relacionada con LOS MISMOS.

- El USUARIO asume bajo su exclusiva responsabilidad las consecuencias, daños o acciones que pudieran derivarse del acceso a dichos contenidos así como de su reproducción o difusión.

- **Revista Formadores** no será responsable de las infracciones de cualquier **USUARIO** que afecten a los derechos de otro **USUARIO** de **Revista Formadores**, o de terceros, incluyendo los derechos de copyright, marcas, patentes, información confidencial y cualquier otro derecho de propiedad intelectual o industrial.

- **El USUARIO** reconoce que los elementos y utilidades integrados dentro de la **Revista Formadores** están protegidos por la legislación sobre derechos de autor y que los derechos de propiedad intelectual e industrial sobre los mismos corresponden a **Revista Formadores**.

En consecuencia, el **USUARIO** se compromete a respetar los términos y condiciones establecidos por las presentes Condiciones Generales de Uso, siendo el único responsable de su incumplimiento frente a Terceros.

- Asimismo, el **USUARIO** reconoce que la información a la cual puede acceder a través del servicio, puede estar protegida por derechos de propiedad intelectual, industrial o de otra índole. Salvo acuerdo particular entre las partes, el **USUARIO** se compromete a utilizar dicha información exclusivamente para sus propias necesidades y a no realizar directa o indirectamente una explotación comercial de los servicios a los que tiene acceso o de los resultados obtenidos gracias a la utilización de la **Revista Formadores**.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos y de una extensión máxima de 10 (diez) carillas con bibliografía incluida. Se adjuntará un resumen de aproximadamente 10 (diez) líneas, una breve reseña profesional (3 o 4 líneas) y una nota con la dirección del/la autor/a o de los/as autores/as, número de teléfono (o fax), dirección de correo electrónico y lugar de trabajo para cualquier consulta previa a su publicación,

Los originales deberán ser elaborados en entorno PC, programa Word, formato de página A4 con márgenes 2,5, tipografía Arial, cuerpo 11 e interlineado 1 y 1/2. Se podrán remitir por correo electrónico a revista@formadores.org

Si correspondiere, se indicará el origen de los artículos (congresos, seminarios, etc.).

Cada vez que se cite un autor se deberá hacer la cita bibliográfica correspondiente. Las notas y notas-citas deberán ir al final del trabajo por orden de aparición, tras una llamada numérica correlativa en el cuerpo del texto. A continuación se indicará la bibliografía por orden alfabético.

En este caso, ya se trate de nota, de nota-cita o de bibliografía, se especificarán, al menos, los siguientes datos: autor, año (entre paréntesis), título del libro, lugar de edición y editorial. Si se trata de un artículo: autor, año, título (entre comillas), nombre de la publicación, volumen y/o número de la revista y páginas.

Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos, de introducción, método (sujetos, diseños, instrumentos y/ o procedimientos, resultados y conclusiones.)

Es indispensable respetar estas normas.

Sugerencias

Se sugiere a los colaboradores de nuestra Revista mantener el mejor nivel académico-científico en los artículos que nos envíen, sin por eso perder de vista que nuestro objetivo principal es ser recibidos y comprendidos tanto por otros especialistas como por muchos lectores ávidos de informarse y de conocer las cuestiones educativas. Esto implica asegurar una producción seria y precisa pero no exenta de una escritura agradable que establezca un sólido pacto lector.

Creemos que buscando una inteligente complicidad con el público nos aseguraremos una feliz recepción de nuestras ideas, sin debilitar la profundidad de los con-

ceptos vertidos. Los más notables especialistas en la elaboración de fórmulas y pensamientos, puestos en el trance de transmitirlos a otros, están obligados a ser claros y comprensibles para garantizar la eficacia de la comunicación.

Gracias a todos por compartir este criterio.