

Tramas

Revista Digital del Departamento Académico de Psicología del CFE

CFE 2020 – 2025

(Consejo en funciones hasta al momento de la presenta edición)

Presidente Dra. Patricia Viera
(hasta diciembre 2021)

Presidente: Prof. Víctor Pizzichillo Hermín
(desde diciembre 2021)

Consejera: Lic. Patricia Revello Silveira

Consejera: Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías
(desde diciembre 2021)

Consejera Docente Prof. Rosana Cortazzo Fynn

Consejero Estudiantil: Br. Santiago Fierro
(hasta febrero 2022)

Consejera Estudiantil: Br. Génesis Gallardo
(desde marzo 2022)

Secretaria General: Esc. Rosana García Paz

Comité Académico:
Noemi Elisa Goodson
Leonardo Martinelli
Valentina Jauri



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Los contenidos y artículos de la presente edición
no son responsabilidad
de la Coordinación Académica del Departamento
de Psicología ni del equipo editor.

DERECHOS RESERVADOS © 2021

ISSN: 2815-665X

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Producción editorial:
GRUPO MAGRO EDITORES
Abayubá 2694 Ap. 101
Tel. 099 419 050 / 2202 0931
E-mail: info@grupomagro.com
www.grupomagro.com
Montevideo - Uruguay

Editor: Fernando Díaz
Diseño: Patricia Carretto

ÍNDICE

Nota Editorial	4
La tarea educativa. Adolescencia, Inclusión y discapacidad	7
Buenas prácticas de crianza para un futuro con más oportunidades	17
<i>SYMBALOO</i> ación. Una experiencia de Aprendizaje Profundo enmarcada en la evaluación para el aprendizaje	25
#mutacionesdidácticasMPI2021	
El poder de la expansión con solo un #hashtag	41
Las prácticas preprofesionales en los estudiantes de magisterio. Entre el Instituto y la Escuela	49
Lo poético en formación docente. Un oficio en los márgenes de lo posible	63
Algunas consideraciones sobre el trabajo docente.....	71
La tarea educativa en el contexto actual de diversidad socio-cultural y tecnológica. Aportes desde el diálogo entre Psicología y Educación	86
Biografía escolar y los aprendizajes en la formación docente	98

NOTA EDITORIAL

La publicación de *Tramas* Número 2 formó parte del plan anual de trabajo 2021 del Departamento Académico de Psicología (Instituto de Ciencias de la Educación). Ésta fue autorizada y financiada por el Consejo de Formación en Educación (CFE), y con ella estamos cerrando un ciclo de trabajo desde la Coordinación Nacional del Departamento Académico. En esta oportunidad compartimos el espacio con el Departamento Académico de Maestro en Primera Infancia, cuyos aportes resultan tan pertinentes como valiosos para pensar la formación en educación y su relación con el sistema educativo en su conjunto.

En esta edición de la Revista se integran: el trabajo final de una estudiante de la Especialidad Comunicación Visual del IPA, 3 artículos generados en el marco de trabajo del Departamento Académico de Maestro en Primera Infancia (MPI), y 5 artículos cuya autoría es de docentes que pertenecen al Departamento Académico de Psicología.

A modo de inicio, en “La tarea educativa. Adolescencia, Inclusión y Discapacidad” Andrea Pérez presenta el trabajo final del proceso transitado en el curso de Psicología Evolutiva. En éste propone pensar el tema de la inclusión de adolescentes en situación de discapacidad en la tarea educativa de enseñanza media, propiciando condiciones para su participación y desarrollo integral.

Le siguen tres artículos de docentes pertenecientes al Departamento Académico de Primera Infancia. El proyecto de Extensión en fase de diseño “Buenas prácticas de crianza para un futuro con más oportunidades” realizado por Eva Pérez y Luz Rodríguez, se propone que estudiantes de 2do. año de formación en la carrera de Maestro en Primera Infancia (MPI) trabajen en la mejora de las prácticas de crianza de las familias, en vistas al desarrollo integral de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social.

“SYMBALOOación. Una experiencia de Aprendizaje Profundo enmarcada en la evaluación para el aprendizaje”, y “#Mutaciones Didácticas MPI 2021. El poder de la expansión con solo un #hashtag”, son dos trabajos de sistematización de propuestas de formación de grado implementadas en el Instituto de Formación Docente de Florida, ambos presentados por Lucía Acuña y Eloísa Leguisamo. En el primero se propone que los estudiantes de 4to año de MPI compartan con otras instituciones educativas de la comunidad (Jardines y Escuelas) las producciones generadas en el Taller de Didáctica de la Matemática. En el segundo comparten la experiencia de formación con estudiantes de 1er.

año de MPI en el curso de Didáctica en Primera Infancia. En ésta propusieron la elaboración de bitácoras digitales como modo de promover una cognición distribuida o ampliada.

“Las prácticas preprofesionales en los estudiantes de magisterio. Entre el Instituto y la Escuela” es un artículo en el que Inés Brunetto y Gabriela Fernández presentan algunas reflexiones a partir de resultados de una investigación financiada por el Programa de Apoyo a la Investigación en Educación (PRADINE - CFE). En ésta se propusieron indagar en la articulación de saberes teóricos sobre Psicología y Lengua en las prácticas de 4to año de formación magisterial. Plantean la necesidad de pensar una formación más reflexiva, que conecte a los estudiantes con el deseo en los procesos de aprendizaje, articulando significativamente las experiencias de formación en las Escuelas de Práctica y en el Instituto.

“Lo poético en formación docente. Un oficio en los márgenes de lo posible” es un texto de Natalia Asplanato, Laura Bermúdez, Andrea Méndez y Andrés Musto, elaborado a partir de la experiencia de tránsito por el Seminario de Formación Permanente *Prácticas, instituciones y vínculos en educación. Conceptualizaciones para la actualidad*. En éste abren interrogantes en relación a algunas vivencias que generó la virtualidad de emergencia introducida en formación en educación en tiempos de pandemia y emergencia sanitaria por Covid19, y reflexionan sobre la formación como tarea creativa y transformadora, en un doble trabajo sobre sí y sobre los otros.

En “Algunas consideraciones sobre el trabajo docente” Laura Bermúdez, tomando como referencia investigaciones internacionales y nacionales, reflexiona sobre aquellos factores que generan vivencias de malestar y padecimiento en la tarea docente, poniendo en riesgo la salud tanto física como mental de éstos. Entre otros aspectos, reflexiona sobre la importancia de la organización colectiva del trabajo docente como estrategia que potencia la tarea educativa.

“La tarea educativa en el contexto actual de diversidad socio-cultural y tecnológica. Aportes desde el diálogo entre Psicología y Educación” es un artículo de Leticia Fernández que fundamenta la necesidad del reconocer e integrar diversidad de contextos culturales en la tarea educativa, interpelando la teoría del déficit de los sujetos de la educación desde la aceptación de sus singularidades.

Finalmente Gisela Velázquez en “Biografía escolar y los aprendizajes en la formación docente”, basándose en investigaciones en su proceso de formación de posgrado, y pensando en los cursos de Psicología de la Educación, argumenta sobre los efectos potenciales de aprendizaje que tiene en los estudiantes de for-

mación en educación, el trabajo de historizarse en relación a los propios procesos de escolarización.

Un agradecimiento a quienes acompañaron el trabajo de la Comisión Académica de la Revista, y a quienes participaron desde su autoría mostrando aspectos del proceso de producción de conocimiento que se viene generando desde el Departamento Académico y desde el Instituto de Ciencias de la Educación, haciendo posible historizar parte del camino colectivo que venimos transitando.

Mag. Noemi Elisa Goodson Rojas
Coordinadora Nacional del Departamento Académico de Psicología
CFE. Febrero, 2022

LA TAREA EDUCATIVA

ADOLESCENCIA, INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD

Andrea N. Pérez Lemos
Estudiante del Instituto de Profesores 'Artigas' (IPA)

Resumen

La presente trabajo fue realizado como parte de las tareas de evaluación del curso de Psicología Evolutiva de primer año del IPA.

El mismo busca poner acento en un tema poco tratado desde el punto de vista del estudio del desarrollo psicológico adolescente, la inclusión de adolescentes en situación de discapacidad en la educación formal y las dificultades que el entorno presenta para estas personas con relación a la posibilidad de realización de sus propios proyectos de vida.

Introducción

Nuestro trabajo se basará en el estudio de la producción de subjetividad con respecto a las personas con discapacidad, sus dificultades y experiencias con respecto a su paso por la educación media.

Contexto

Para poner en contexto nuestra investigación debemos remitirnos por un lado a algunos números que parecen alarmantes con respecto a la relación de personas con discapacidad que acceden a la educación media y además a ciertos aspectos o teorías sobre las que asentar nuestras conclusiones.

Con respecto a los números, nos remitimos a la encuesta nacional de hogares de 2011 en la que más de 50.000 niños/as y adolescentes vivían con discapacidad y aproximadamente el 15% de la población tenía algún tipo de discapacidad permanente. La falta de datos anteriores nos da la idea de la invisibilización que tenía el tema hasta entrado el siglo XXI.

En esos años se dio la discusión sobre un posible cambio de perspectiva a la hora de pensar la situación de las personas con discapacidad, ya sea visual, auditiva, motriz o intelectual.

Antes con el paradigma tradicional se subestimaba a la persona con discapacidad, se la veía como una persona inferior o incapaz. Por su parte el paradigma biológico que centra el problema en la persona que tiene deficiencias o limitaciones, ve a la persona como un mero receptor pasivo de apoyos institucionalizados.

Al día de hoy existe un paradigma basado en la perspectiva de los derechos humanos que se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga.

En el 2006 fue aprobada la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Uruguay en noviembre del 2008, la que permitió visualizar otra definición de discapacidad, más basada en la interacción social, no como algo interno o propio de la persona. Según explica Meresman (2013) allí se define la discapacidad como: “el resultado de la interacción entre las personas con limitaciones funcionales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales), y las barreras debidas a la actitud y al entorno que pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad” (p. 11).

Es a partir de ello que se comienza a extender la idea de una educación inclusiva y diversa, no excluyente, que de espacio para las personas con diferencias y características de todo orden, entre ellas las personas con discapacidad. Esto conlleva a la inserción de un mayor número de estudiantes con discapacidad en escuelas y liceos comunes, con las consiguientes problemáticas propias de la falta de experiencia de los equipos o la falta de elementos adecuados para la accesibilidad al aprendizaje entre otras cosas.

Abordaremos aquí los procesos de desarrollo de los y las adolescentes con discapacidad en este contexto.

Más de medio millón de uruguayos y cerca de 50.000 niños y adolescentes viven con discapacidad. La mayoría de estos niños y adultos viven en una situación de exclusión social que refleja las enormes dificultades que, a lo largo de la historia, han tenido nuestras sociedades para tratar a la diversidad y para poner en práctica los principios y herramientas necesarias para garantizar igualdad de oportunidades para todos. Esta situación no solo ha marcado fuertemente la vida de muchas personas con discapacidad y la de sus familias. Ha dejado también como herencia un fuerte estigma social que naturaliza la desventaja y la existencia de barreras en el acceso a la educación, al empleo y a la posibilidad de contribuir al desarrollo y lograr una vida plena. (Meresman, 2013, p. 9)

Adolescencia

La adolescencia es un nodo complejo del proceso de desarrollo humano, un momento evolutivo del ciclo vital muy especial donde devienen cambios a nivel hormonal y físico, a nivel psicológico y esto engloba también los cambios en la percepción de las personas, de sus roles e identidades a nivel social.

Quiroga (1998) plantea la necesidad de entender la adolescencia como “un fenómeno multideterminado por factores que van desde lo biológico hasta la variable macrosocial, que se inserta en el espacio geográfico y en el tiempo histórico de una determinada cultura” (p. 10).

Partiendo de la teoría del desarrollo psicosocial de Erik *Erikson* (1988), entendemos la adolescencia como un estadio en el cual la persona se debate entre identidad y la confusión de roles.

El período de la pubertad y de la adolescencia se inicia con la combinación del crecimiento rápido del cuerpo y de la madurez psicosexual, que despierta intereses por la sexualidad y formación de la identidad sexual. La integración psicosexual y psicosocial de esta etapa tiene la función de la formación de la identidad personal [...] (Bordignon, 2005, p. 56)

Esta construcción de la identidad se da en diferentes planos según Erikson, entre los que se encuentran el psicosexual, el de la identificación ideológica, el de la identidad profesional, la identidad cultural y religiosa, los cuales conlleva una contrapartida que es la confusión de identidad y de roles, la inseguridad y la incertidumbre en la formación de la identidad.

Más allá de los procesos hormonales y los cambios físicos, el sujeto está en un proceso de creación de su propia identidad, separándose de los ideales integrados por los padres y encontrando sus propios modelos identitarios, mayormente ligados a la formación de grupos de pares con quienes establecer relaciones de confianza y estabilidad, que permitan posteriormente la fidelidad, que es “la solidificación y asunción de los contenidos y proceso de su identidad, una vez establecida como proyecto de vida [...]” (Bordignon, 2005, p. 56).

Construcción de la subjetividad

En este proceso de desarrollo del sentimiento de identidad personal y psicosocial se juegan procesos de construcción de la subjetividad. Giorgi (2003) plantea:

Entiendo por “producción de subjetividades” las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales. (p.1)

Giorgi desarrolla su exposición sobre la construcción de subjetividades con respecto a la exclusión social sobre todo a nivel socioeconómico, pero nos permite visibilizar algunos factores que le son comunes a la exclusión de personas con discapacidad, que suele tener relación directa con la situación social que ocupan, la gran mayoría pertenecen a los hogares con menores recursos económicos. **“En Uruguay, los 47.799 niños y adolescentes con discapacidad representan un 9,2 % del total de su población con discapacidad (Censo 2011, INE)” (Meresman, 2013, p. 21).**

Plantea Giorgi que tanto el trabajo como la educación suelen ser factores de integración social que articulan el espacio privado y el público, ayudan a los intercambios sociales e incluyen al sujeto en un proyecto colectivo que funciona como sostén de los proyectos de vida. Pero en este proceso de socialización que es la educación también se asignan roles y se coloca a las personas en determinados lugares que pueden influir en la continuación o no del recorrido estudiantil pero sobre todo en la construcción o fracaso del proyecto de vida de las personas.

Aquí deseo remarcar un aspecto que considero medular en el planteo que estoy desarrollando: tanto las políticas sociales como sus representantes y efectores -o sea organizaciones, equipos, técnicos y otros agentes que sostienen acciones hacia o con sectores o grupos sociales definidos como destinatarios de esas políticas- (más directamente nosotros) participamos activamente en la construcción de su subjetividad. Nuestras intervenciones asignan a esas personas lugares y roles, interpretan y jerarquizan sus necesidades y proponen metas en términos de un “deber ser” deseado o esperado desde una determinada perspectiva.

En este sentido resulta revelador el análisis del lenguaje utilizado. Este no es algo neutro. Conformar operaciones discursivas, asigna significados a través de una dinámica de adjudicación-asunción de diferentes lugares en el Universo simbólico de la sociedad que involucra tanto a los operadores institucionales como a los destinatarios de las acciones y programas. (Giorgi, 2003: p. 5)

Este autor propone pensar la exclusión como:

(U)n proceso interactivo de carácter acumulativo en el cual -a través de mecanismos de adjudicación y asunción - se ubica a personas o grupos en lugares cargados de significados que el conjunto social rechaza y no asume como propios. Esto lleva a una disminución gradual de los vínculos e intercambios con el resto de la sociedad restringiendo o negando el acceso a espacios socialmente valorados.

Dicho proceso alcanza un punto de ruptura en el cual las interacciones quedan limitadas a aquellas que comparten su condición. De este modo el universo de significados, valores, bienes culturales y modelos, así como las experiencias de vida de que los sujetos disponen para la construcción de su subjetividad se ven empobrecidos y tienden a fijarlo en su condición de excluido. (Giorgi, 2003, pp. 5-6)

La exclusión como proceso compromete la globalidad de la persona y su entorno inmediato. Incluye la desafinación de redes sociales, la marginación del mercado de trabajo, la no asignación dentro de su cultura de origen y la negación de una identidad como sujeto colectivo desde la cual ejercer su plena ciudadanía. (p.8)

Queda planteado de esta manera cómo los procesos de exclusión tienden a dañar los procesos de desarrollo y de producción de subjetividad.

Discapacidad, deficiencia, normalidad

La utilización del lenguaje es, como plantea Giorgi, constructora de subjetividad, en el caso de las personas con discapacidad es notoria la cuestión del lenguaje y la comunicación muchas veces como definitoria de los recorridos vitales de las personas.

La Dra Maria Noel Miguez y la Lic. Silvina Esperben (2014) plantean que la discapacidad es una construcción social, no niegan la realidad biológica, orgánica, pero según ellas la mayor parte de este concepto es una construcción social.

En el estudio que realizan, estas investigadoras plantean que en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad se enumeran cuatro deficiencias:

- *Deficiencia intelectual*: Refiere a sujetos que, a raíz de tener un diagnóstico de coeficiente intelectual (CI) descendido, ya sea leve, moderado o profundo, su pasaje por la educación media estará condicionado de manera proporcional a la nivelación predicha. En general, esta población ingresa de manera temprana al circuito de la Educación Especial,

y forma parte de un sistema que no está pensado más allá de talleres post-escolares que permitiese continuar a los sujetos con sus procesos de sociabilidad, o ingresar a talleres protegidos o similares. Resultan pocos lo/as alumno/as con diagnóstico de deficiencia intelectual que llegan a la Educación Media y muchos menos los que logran completarla. En este caso se entiende que sí se trata de imposibilidades singulares más que de restricciones de contexto. (p. 60)

- *Deficiencia mental*: trata de patologías relacionadas con la “salud mental”. Estas situaciones, generalmente, comienzan a visualizarse los primeros síntomas en la adolescencia, identificándose en la juventud, a excepción de situaciones severas.

Por lo cual, el tránsito por la Educación Media, en general es culminado sin mayores inconvenientes; o sea que no hace a la distinción de la media de la población de Educación Media sin discapacidad. (p.61)

- *Deficiencia motriz*: la misma se relaciona con todo lo que genera limitaciones en cuanto a la movilidad corporal. En general, (...) estos sujetos transitan sin mayores inconvenientes los diferentes niveles de educación (primaria, secundaria y terciaria). Quizas, el mayor impedimento tenga relación con la accesibilidad de los centros educativos, los cuales podrían generar a largo un proceso de desvinculación para los sujetos, pero la misma se produce no por la singularidad concreta o el proyecto de vida del o la adolescente, sino que esta desafiliación se produce a partir de un entorno que resulta deshabilitante. (p.61)
- *Deficiencia sensorial*: está relacionada con todo aquello que involucre a los sentidos, siendo la distinción más común las de las deficiencias visuales y las deficiencias auditivas.

Con respecto a las *deficiencias visuales*, en su mayoría, lo/as niño/as ya desde el pasaje por la educación primaria, realizan un régimen mixto, o sea que, no solo concurren a una “Escuela Común”, sino que a contra horario concurren a una “Escuela Especial”, buscando a partir de esta estrategia que pueden ir adquiriendo técnicas precisas vinculadas a la aprehensión del conocimiento, por medio de otros sentidos que no sea la visión. (...) por medio de este régimen mixto logran la certificación desde la Escuela Común habilitando de esta manera su tránsito hacia la Educación Media, en condiciones similares de in-accesibilidad y restricción o ampliación del campo de los posibles (...) respecto de las deficiencias motrices.

En cuanto a las *deficiencias auditivas*, el tránsito en materia educativa formal se da ya en sus comienzos en el ámbito de lo Especial, a partir de un régimen de enseñanza bilingüe que aparece materializado en papeles, pero que en la vía de los hechos no resulta tanto. (p. 61)

Este concepto de deficiencia como marca corporal también es discutido por algunos autores que lo vinculan con una dualidad normalidad/anormalidad. Muchas veces el concepto de normalidad sirve a fines prácticos como una media entre los individuos, como la adopción de un estándar que sirve para facilitar la medida de algunas cosas, pero cuando se trata de individuos, de personas con características y cualidades diferentes pasa a ser estigmatizante y constructora de esta subjetividad particular que excluye.

La relación entre exclusión y subjetividad no puede pensarse como relación de causalidad lineal en uno ni en otro sentido. Proponemos pensarla en términos de causalidad circular o recurrente en la cual la práctica social genera una cierta subjetividad que a su vez recurre sobre la situación social forzándola o abriendo posibilidades de transformación. (Giorgi, 2003: p. 8)

Miguez y Esperben (2014) plantean una diferencia entre el concepto de *integración e inclusión*, el primero aparece asociado al “movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella” (p. 63) mientras que el segundo refiere a la idea de que es la estructura la que debe prever y estar organizada de tal manera de poder hacer efectiva la recepción de personas con discapacidad. “En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno” (p. 63).

[...] más allá de los discursos de inclusión que por lo general aparecen desde la ANEP y otros organismos del Estado, difícilmente ésta se logre con el contenido teórico que tiene y su diferencia sustancial con la integración. Por lo general, lo que se hace en el ámbito de la educación formal es generar algunos intersticios donde la *integración* puede ser más o menos viable; pero lejos se está de la *inclusión* en tanto su contenido teórico real. Si esto fuera así, sería notoriamente más amplia la población de adolescentes en situación de discapacidad que pudieran concurrir a la Educación Media, una vez finalizada su etapa de Educación Primaria. (Miguez y Esperben, 2014, p. 63)

Con respecto a la asignación de roles, hay una idea que subyace con respecto a la condición de persona con discapacidad, que es la que responsabiliza a la persona por sus posibilidades de participación y no al entorno por no estar preparado para su inserción. Las autoras ejemplifican con la situación de un adolescente sordo que desea estudiar en la educación media en el interior del país, donde posiblemente no tiene acceso a un intérprete de LSU. Éstas consideran que

(M)ás allá las condiciones sean externas, a quien se le atribuye la discapacidad, (...) es al adolescente sordo, no a la ausencia de modos de comunicarse donde puedan entender sordos y oyentes. ¿Por qué no atribuirle la discapacidad al oyente que tampoco puede comunicarse con el sordo?. ((Míguez y Esperben, 2014, p. 66)

Otros aspectos de importancia

Con respecto al pasaje de educación primaria a educación media, hay algunas trabas a nivel burocrático que llevan a que estudiantes que cursaron en escuelas especiales no puedan cursar secundaria porque no les dan un pase sino una certificación de culminación, lo que lleva a las familias a tener que pelear en cada institución para conseguir un lugar para sus hijos/as y queda supeditado a la voluntad de el personal de la institución su aceptación o no.

La falta de experiencia, el miedo a no saber afrontar la situación, los problemas de accesibilidad, tanto a nivel edilicio como con respecto a los mecanismos de cursado eficiente para personas con diferentes características suelen ser algunos de los problemas que enfrentan estos/as adolescentes para poder culminar sus estudios efectivamente. Así como la asignación de un lugar de “incapacidad”, donde docentes y equipos de dirección desestimulan a los/as estudiantes a seguir la educación formal media por entender que “no pueden”.

Poder elegir qué estudiar da cuenta de una autonomía que es parte del proceso de aprendizaje que se va haciendo como ciudadano. Por ende, limitarlos estructural e institucionalmente hace a la producción y reproducción de su invisibilización como sujetos. Se entiende que un proceso real de inclusión educativa tiende a la superación de estas contradicciones y genera sociedades más justas y de retroalimentación entre los distintos actores que la componen. (Míguez y Esperben, 2014. p.80)

Conclusión

Si bien hay leyes y mecanismos, si bien se busca generar algunas formas de inclusión de las personas con discapacidad, lo cierto es que muy lejos estamos aún de una verdadera inclusión educativa.

Hoy en día existe una ley que prevé un cupo en los llamados públicos para contratar personas con discapacidad y se ha visto en ellos la falta de personas preparadas para asumirlos, no por falta de interés sino por no haber podido acceder a una educación secundaria o terciaria.

Como educadores/as somos capaces de generar en la comunidad estudiantil un ambiente propicio para el desarrollo de las personas con discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos, así como de cualquier persona, más de aquellas en situación de vulnerabilidad.

Entendiendo que la normalidad excluye y que es nuestra tarea ver en la diversidad las posibilidades y potencialidades, que no todos/as tienen que poder, querer y realizar las mismas actividades o tener los mismos ritmos, que la educación es un ámbito de socialización que permite, entre todas las personas, apoyarnos para sentirnos plenas.

Toda esta reflexión no quita responsabilidad a las instituciones como marco normativo y normalizador, que muchas veces desde su perspectiva más conservadora genera la exclusión de las personas, sobre todo de los y las adolescentes que no encuentran en ella un camino hacia sus proyectos de vida.

Entender que desde el campo educativo somos posibles referentes, que somos una voz habilitada para cambiar algunas prácticas es sumamente necesario; también es necesario estudiar, involucrarnos y ver críticamente estas prácticas para poder cambiarlas. Hacer plenamente partícipes a los y las estudiantes, de su desarrollo como personas y de su participación en los procesos educativos, para que logren desenvolverse y concretar sus proyectos de vida, generando confianza y ayudando a elevar su autoestima y autonomía.

Referencias bibliográficas

- Bordignon, N.A. (2005) El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 2, Num. 2, julio-diciembre, pp.50-63 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Erikson, E. (1988) *El ciclo vital completado*. México, Ed. Paidós.

- Giorgi, V. (2003) Construcción de la subjetividad en la exclusión. En: *Encare* (comp.) *Drogas y exclusión social* (pp.1-8). Montevideo, Uruguay: Atlántica. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/resultado-de-busqueda-de-llamados/download/4731/1816/16>
- Meresman, S. (2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Recuperado de <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/912/MERESMANdiscapacidad-en-uruguay-web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MIDES – PRONADIS (2014) *Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf
- Míguez, M; N., Esperben, S. (2014). Educación media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?. *Revista Inclusiones*, 1 (3), pp. 56-83. doi: ISSN 0719-4706

Otros sitios consultados

- Guardado, D. (2021) *Un mundo de oídos sordos*. Montevideo: La Diaria. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/lento/articulo/2021/8/un-mundo-de-oidos-sordos/>
- Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDDI) *Se trata de la diversidad*. Montevideo: Red Juvenil META <https://www.youtube.com/c/CanaliiDi/videos>
- IIDI (2017) *Selene y la educación universitaria*. Montevideo: META https://www.youtube.com/watch?v=j8SoSzJr9Co&ab_channel=iiDi
- IIDI (2020) *Primer Foro de Adolescentes y Jóvenes sobre Educación Inclusiva* - subs_AD_LSA. Argentina: META – Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Z5WVUOZq-qE&ab_channel=iiDi

BUENAS PRÁCTICAS DE CRIANZA PARA UN FUTURO CON MÁS OPORTUNIDADES

Eva Pérez y Luz Rodríguez
Departamento Académico de Primera Infancia

Introducción

Este proyecto tiene la intención de ser implementado en espacios donde se encuentre el adulto referente y el niño entre 0 y 6 años, buscando facilitar el encuentro para comenzar a sensibilizar sobre la importancia de las buenas prácticas de crianza en el desarrollo integral de nuestros niños y niñas. El mismo es concebido como un Proyecto de Extensión de la Práctica, teniendo como objetivo contribuir a la promoción del desarrollo, buscando mejorar la calidad de vida de las personas a las que tiene como destinatarios.

La formulación, desarrollo e implementación de este Proyecto, se encuadra en la búsqueda, de mejorar las prácticas de crianza de la Primera Infancia, a través de un trabajo, que implica el encuentro con la comunidad, por parte de los estudiantes de la carrera de M.P.I de 2do año (momento en el que se preparan para recibir el título intermedio de Técnico en Primera Infancia).

El objetivo de dichos encuentros es la sensibilización sobre el tema antes mencionado, entendiendo que las buenas prácticas de crianza deben ser fortalecidas, para que pueda disminuir el hándicap (condición o circunstancia que supone una desventaja en relación con otro) que pueden presentar los niños/as que vivan en situación de riesgo social y vulnerabilidad.

A través de esta sensibilización e intercambios con la comunidad, se busca vincular efectivamente con las diádas, para promover la posibilidad de reflexión en diferentes encuentros, integrando los contenidos específicos del Programa académico en situación de contexto real. Estos encuentros ofrecerán una práctica donde se conjuguen el conocimiento y la realidad, contribuyendo a la formación de los estudiantes de la carrera de M.P.I a ser agentes multiplicadores y promotores de las buenas prácticas de crianza, para favorecer el Desarrollo Integral de los niños/as.

El intercambio en los distintos talleres estará enmarcado en los principios de la crianza positiva que comprenden: “1. conocer y aprender a responder a los sentimientos, pensamientos y reacciones de los niños según su etapa de desarrollo;

2. promover y reforzar los vínculos afectivos en las familias;
3. ofrecer al niño un ambiente seguro y estable;
4. resolver problemas de manera positiva, sin recurrir a castigos físicos, gritos, amenazas o insultos, y
5. construir sobre las fortalezas de la familia, ayudando al padre y/o a la madre (o cuidadores principales) a identificar sus recursos y a desarrollar la capacidad de reflexión sobre su experiencia con el niño (Taller de crianza positiva. Manual. Catalina Figueroa y otros. 2017)”

Mucho se habla de buenas prácticas de crianza, pero, atendiendo las diferentes investigaciones y estudios que se han hecho durante muchos años en nuestro país, que las mismas no resultan eficaces ya que la brecha entre las poblaciones más vulnerables y las que no lo son es cada vez más grande; viéndose afectado el desarrollo de los niños y niñas que nacen en condiciones socioeconómicas desfavorables. Esto hace que se encuentren en desventaja a la hora de acceder a las diferentes oportunidades.

Esta propuesta pretende salir al encuentro de las familias con mayor vulnerabilidad en espacios para ellos conocidos y de referencia: policlínica barrial, centro de salud, merendero o comedor barrial, Parroquia, Centros de culto, CAIF (Programa de Experiencias Oportunas).

Justificación:

En la década de los ochenta, Terra (1989), daba a conocer que el 35,7% de los niños/as uruguayos que nacen y crecen en situación de pobreza, presentaban en su desarrollo psicomotor rezago o riesgo de rezago, frente al 15% en la población no pobre. La Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS), para 2014, muestra que la tasa de riesgo y rezago del desarrollo psicomotor en niños/as uruguayos pobres entre 2 y 3 años duplica la de niños en hogares no pobres. Sí a esto se suma los problemas socioemocionales, se agudiza con la edad y es tres veces mayor en el quintil más pobre que en el quintil más rico (ENDIS 2014).

Se sabe y así lo demuestra la evidencia internacional, que las brechas socioeconómicas en vocabulario aparecen a los 18 meses y se profundizan con el tiempo: a los tres años de edad, los niños, hijos de familias con mayor nivel educativo (terciario), tienen un vocabulario dos o tres veces mayor, que los hijos de familias con un nivel educativo menor (secundaria incompleta – primaria),

al momento de entrar en la escuela , se ve como estos niños, tienen marcada diferencia de vocabulario , en comparación con sus pares. (Hart y Risley, 1995).

A esto se le suma una relación familiar vivida como poco sostenedora con referentes adultos frágiles, un predominio de vínculos hostiles y violentos y una relación con un contexto social no habilitante. (CAIF 2009), además del embarazo adolescente que es parte de la realidad y las características que este trae consigo, es un factor también de riesgo que pone en juego el desarrollo integral de los niños/as. La maternidad adolescente, es expresión de la desigualdad social. Constituye un fenómeno estructural en la sociedad, que se traduce en diferencia de oportunidades. Debemos considerar que la mayor parte de los problemas, en el desarrollo de los niños/as se asocian a perfiles familiares que combinan pobreza, aislamiento, relaciones conflictivas, inseguridad, edad de los referentes, nivel educativo y a la falta de confianza en las ayudas brindadas por las diferentes organizaciones sociales. Por tanto, es necesario fortalecer a los adultos referentes, ya que son los actores principales, que influyen en el desarrollo de los niños/as.

Sabido es, que las habilidades se forman, no solo se heredan. Promover el desarrollo de estas habilidades, procurando generar ambientes emocionalmente sólidos, con un trabajo de reflexión e intercambio, con los adultos referentes de los niños/as, favorecerá al desarrollo integral de los mismos.

Objetivo general

Ofrecer a los estudiantes de la carrera de M.P.I, la posibilidad de interactuar con una población vulnerable, identificando sus necesidades, y convirtiéndose en actores y agentes de la promoción del cambio.

Objetivos específicos

- Contribuir al desarrollo de capacidades en la primera infancia reduciendo desigualdades producto de la brecha socioeconómica
- Acompañar a la familia y brindarle herramientas que favorezcan el desarrollo integral y armónico del niño/a.
- Aumentar la seguridad en el apego y sus beneficios.
- Crear un espacio de escucha para compartir experiencias o dudas entre iguales.
- Fomentar la autoestima de los cuidadores para que la puedan fomentar en los niños.

Desarrollo de la propuesta

Realizar en primera instancia, un relevamiento y reconocimiento con los estudiantes de la carrera de M.P.I, de las posibilidades que brinda la comunidad, a través de los diferentes Centros, para poder desarrollar nuestra propuesta (estudio de campo). Establecer los primeros contactos con las Instituciones detectadas, presentando en primera instancia dicha propuesta.

Acordar luego el plan de acción, valorando y atendiendo a las necesidades, inquietudes y propuestas de las distintas Instituciones.

Evaluar oportunamente los recursos y espacios con los que se contará para la implementación de la propuesta. Realizar entonces un diagnóstico de la situación y de la población que atiende y/o recibe la Institución, a través de diferentes modalidades: entrevistas a referentes institucionales; entrevistas a referentes comunitarios y barriales; visita y recorrida por el barrio dónde se encuentra inserta la Institución, entre otras.

Con los insumos dados por la primera evaluación y la situación diagnóstica, elaborar, la planificación para llevar adelante la propuesta., planificando los diferentes encuentros/talleres (de sensibilización, de reconocimiento y reflexión) y teniendo siempre en cuenta los objetivos y la finalidad última de este plan: sensibilizar, fortalecer, acompañar y empoderar a los adultos referentes, para que a través de prácticas de crianzas eficaces sean favorecedores del desarrollo integral de los niños/as, teniendo siempre presente que es este quién garantiza mayores y mejores oportunidades para ellos.

Apoyados en el modelo ODISEA de Manual de la Escala de Parentalidad Positiva (Gómez y Muñoz, 2014), se buscará trabajar a través del esquema de competencias parentales y componentes de la parentalidad, identificando en él 4 competencias parentales:

1. Las competencias vinculares, que incluyen la mentalización, la sensibilidad parental, la calidez emocional y el involucramiento.
2. Las competencias formativas, que involucran la estimulación del aprendizaje, la orientación y guía, la disciplina positiva y la socialización.
3. Las competencias protectoras, que comprenden las garantías de seguridad física, emocional y psicológica, el cuidado y la satisfacción de las necesidades básicas, la organización de la vida cotidiana y la búsqueda de apoyo social.
4. Las competencias reflexivas, que implican anticipar, monitorear el desarrollo del niño y el autocuidado parental.

El primer encuentro estaría basado en la búsqueda constante de generar y establecer vínculos favorecedores del intercambio, promoviendo en todo momento, que los participantes, se sientan acogidos, cómodos, y tenidos en cuenta, en un espacio que los habilite todo el tiempo y del cuál se puedan ir apropiando.

En los distintos talleres/encuentros, se buscará siempre el intercambio y la reflexión, para apropiarse de las concepciones que fundamentan la base de las buenas prácticas de crianza, reconociendo que cuando más sensibles son los adultos referentes a las necesidades de los niños, más exitosos serán estos en su desarrollo social, emocional y cognitivo.

Las intervenciones estarán planificadas a través de diferentes disparadores, dinámicas que permitan concientizar la experiencia subjetiva de sus niños/as y las suyas propias a lo largo de los distintos momentos de la experiencia en la crianza.

Se promoverá el estar dispuestos para escuchar y observar a sus niños/as, como parte del proceso intrínseco, buscando así el mejor desarrollo a través de relaciones positivas y seguras.

En todo momento se reflexionará, a través de distintas estrategias, acerca de: que no hay adultos referentes o niños/as perfectos, pero que sí nos centramos en la búsqueda de lo mejor para los niños/as, que los adultos pueden beneficiarse de herramientas que ayudan a comprender y resolver los problemas más frecuentes de la crianza y el acompañamiento en el crecimiento de los niños.

En cada encuentro, habrá un enfoque basado en el aprendizaje experiencial, el cual se construye sobre los conocimientos, experiencias y fortalezas de los adultos referentes, profundizando la idea de que sí los niños pequeños tienen relaciones seguras, serán capaces de explorar el mundo y de exponerse a desafíos, sin padecer impactos negativos.

De esta manera se irá construyendo entre todos la idea de la importancia del desarrollo de las funciones ejecutivas, como claves para la autorregulación. Así se reforzará la idea de la necesidad de crear vínculos sólidos, animando a los encargados de la crianza de los niños/as para que puedan sentirse agentes de la construcción de las competencias en los mismos influyendo positivamente en la vida de estos y en la de los demás.

Los encuentros/talleres, estarán apoyados en el paradigma de la parentalidad positiva, que se sostiene en tres ejes teóricos:

- La teoría de apego (cuidadores hábiles en el desempeño de sus funciones como facilitadores de la exploración, aportadores de consuelo y reguladores frente situaciones de tensión).

- La teoría de la mente (función reflexiva de los padres o quienes desempeñen ese rol , sobre los estados internos de los niños y la transformación positiva de sus representaciones acerca del niño, de sí mismo como cuidadores y del vínculo).
- La ecología del desarrollo humano (la tarea de ser padres, no se ejerce en un vacío sino que se da en un espacio).

El modo de llegar a los diferentes cuidadores y acompañarlos en los diferentes momentos, será a través de las redes de comunicación social, en los diferentes formatos que éstas nos permiten, favoreciendo el intercambio y la interacción.

Se aprovecharán los recursos humanos que el medio nos propone, como: el club de narradores, grupo de abuelas y abuelos que tengan ganas de compartir sus historias y experiencias,

Aporte diferencial

Todos los niños nacen con potencial de desarrollo. La posibilidad de que éste se despliegue o no, depende en gran medida de los ofrecimientos y de las respuestas que reciba en los primeros vínculos de cuidado.

Ante la carencia de un vínculo afectivo, distintas investigaciones demuestran que los bebés no crecen, tienen un tamaño mucho más pequeño del que corresponde a su edad, manifiestan claras dificultades para relacionarse y manifiestan movimientos mecánicos y repetitivos que dan cuenta de su soledad y su desamparo, siendo sus perturbaciones evidentes.

La disponibilidad emocional de los adultos que brindan cuidado es una condición fundamental en la crianza.

Estudios recientes destacan que lo genético no es el modo exclusivo de herencia en el desarrollo humano, sino que también se deben considerar en forma relevante la relación genético-ambiental que se produce a través de las interacciones (Barbeito, 2013).

Investigaciones longitudinales muestran que la primera infancia en particular, es un período de extrema sensibilidad y dependencia de las condiciones ambientales y relacionales. Esto ha llevado a plantear que el cerebro es un órgano bio-psico-social (Shore 2001) y que el propio desarrollo neurobiológico es una construcción que se da en el encuentro con otros.

A partir de la concepción de que el bebé es un ser con absoluta dependencia de la relación, el trabajo con la primera infancia implica necesariamente tener

en cuenta a los responsables de la crianza. Los agentes socio-educativos que trabajan con la primera infancia constituyen para los cuidadores un modelo y una referencia cotidiana en la atención al bebé. Sus intervenciones podrán reafirmar la crianza en sus posibilidades de brindar cuidado, y promover su participación en interacciones más ricas y saludables con el bebé.

Rescatar y mostrar a los encargados de la crianza sus propias capacidades parentales es una modalidad de intervención que se puede realizar en forma cotidiana y que jerarquiza la tarea de los educadores, posicionándolos como agentes de promoción de salud. Este aspecto constituye un punto de partida importante para que los adultos referentes puedan sentirse valorados y capaces, próximos al educador, y habilitados a tomar de esta figura referente, nuevos recursos para la crianza.

Un agente de cuidado solo/a o aislado/a constituye en sí mismo un factor de riesgo para el desarrollo del bebé.

Este proyecto de extensión es necesario para enfrentar el problema que generan en los sectores de mayor riesgo social, las prácticas de crianza desfavorables. Al ser una propuesta que promueve los vínculos, busca el acompañamiento real de las familias, empoderando y fortaleciendo los roles de los cuidadores de la primera infancia dentro del núcleo familiar, para de este modo promover la posibilidad del cambio.

Asimismo, este proyecto ofrece a los alumnos de la carrera de M.P.I una práctica efectiva en territorio ya que brinda una perspectiva diferente a las que ofrecen las instituciones educativas, ampliando el abanico de posibilidades a la hora de su formación profesional, pudiendo de este modo cumplir con el propósito que propone el Programa de 2do año de M.P.I:

La práctica tendrá su rasgo eminentemente experiencial, de reflexión y análisis, se reconocerá como un hacer significativo, para los sujetos de la educación (en este caso: niños y estudiantes) de carácter creativo rigurosamente fundamentado y tendrá como común denominador tender a la construcción de vínculos socialmente válidos que promuevan el crecimiento pleno del estudiante practicante a través de procesos de autonomía profesional creciente, en su nivel de funciones. (Programa de Didáctica Práctica. Maestro de Primera Infancia. Plan 2017. ANEP. CFE.)

Este proyecto, es un proyecto inacabado, ya que por la situación sanitaria que atravesamos como país no se pudo implementar. De todos modos, se buscará su concreción a la brevedad, pudiendo también contar con la participación de estudiantes de 1er y 3er año de la carrera de M.P.I

Este proyecto es una propuesta de cercanía y de avance hacia la conquista de la confianza de las familias para poder intervenir en las buenas prácticas de crianza, donde la novedad está dada porque sale a su búsqueda y encuentro.

Marco teórico referencial

- Figueroa, C. Gómez, E. Montedónico, F. Blasa, A. Bloomfield, J. González, M. Valdés, R. (2017) *Taller de crianza positiva. Manual*. Montevideo. Uruguay. Editorial REACHINGU.
- Guerra, V. (2000) *Sobre los vínculos padres – hijo, en el fin del siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño*. Revista uruguaya de psicoanálisis en línea. Recuperado de: <https://www.apuruguay.org>
- Guerra, V. (2015) *El ritmo y la ley materna en la subjetivación en la clínica infantil*. Revista uruguaya de psicoanálisis en línea. Recuperado de: <https://www.apuruguay.org>
- Sosto, C. Violante, R. (2015) *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires. Argentina. Editorial. Paidós.
- De Rosa, C. Doyenart, J y otros. (2016) *Maternidad en adolescentes y desigualdad social en Uruguay*. Montevideo. Uruguay. Imprenta Rojo S.R.L
- Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayas desde el nacimiento hasta los seis años (diciembre 2014). PRESIDENCIA: Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Uruguay Crece Contigo. CCEPI.

SYMBALOOción

Una experiencia de Aprendizaje Profundo enmarcada en la evaluación para el aprendizaje

Instituto de Formación Docente de Florida.

“Clelia Vitale D’Amico De Mendoza”

Maestro de Primera Infancia: 4to año

Didáctica Taller de Matemáticas

Proyecto de Extensión con participación de docentes y estudiantes

Docente/s a cargo del acompañamiento:

Lucía Acuña Gorriti (Prof: Didáctica Taller de Matemática – MPI)

Eloísa Leguísamo Camejo (Docente Orientador en Tecnologías Digitales - DOT)

Estudiantes:

Camila Burgues	Nadia Montaña	Rina Cabrera
Emilse Tejera	Sofía Fuentes	Viviana Castro
Agustina Quiroga	Magela Bidegain	Luz Rivero
Ginna Martínez	Lucía González	Fernanda Barceló
Malena Paez	Yanina Morales	Florencia Bentancor
Silvina Pérez	Antonia Montero	Micaela Alzati
Belén Rodríguez	Sofía Noria	Estela Pozzi

Resumen

El presente trabajo describe la implementación de una actividad de aprendizaje profundo enmarcada en la evaluación final del Taller de Didáctica de Matemáticas en 4to año de la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI) del Instituto de Formación Docente de Florida. Surge de la iniciativa de la docente de clase y Docente Orientador en Tecnologías Digitales (DOT), de generar un tipo de evaluación significativa, donde los productos finales sean compartidos con diferentes comunidades educativas.

A partir de allí, se reflexiona sobre diversos aspectos que hacen a la evaluación antes, durante y después, generando insumos que sirven para identificar los posibles caminos a tomar con el propósito de avanzar en la evaluación formativa y como medio para el aprendizaje sobre todo en la dimensión de trabajo en equipo de forma interdependiente.

Posteriormente a la implementación de dicha actividad surge el interés y necesidad de diseñar el proyecto de extensión para llevar los contenidos digitales a la práctica docente donde los productos finales sean compartidos con diferentes comunidades educativas. El objetivo de esta propuesta se basa en promover principalmente, la colaboración entre estudiantes y docentes en pro del desarrollo de una comunicación efectiva a través de distintas modalidades por medio de una amplia gama de herramientas que incluyan lo digital. El apalancamiento digital y el desarrollo del pensamiento crítico adquieren protagonismo en los procesos de curaduría de recursos digitales para apoyar la comunicación que evidencia un manejo conceptual, de parte de los alumnos, de los contenidos trabajados en el semestre.

La extensión radica en lo planteado anteriormente buscando la posibilidad de compartir los productos finales en diferentes comunidades educativas, las cuales son el Jardín de Infantes Nro. 104 donde un grupo de estudiantes desarrolla la práctica docente, y las Escuelas donde el otro grupo desarrolla su práctica docente (4, 51, 108, 109, 116), agregando la Escuela Nro 22 de Tiempo Completo de la localidad de Mendoza Grande que cuenta con nivel inicial 3, 4 y 5 años donde una de las docentes, responsable del proyecto, es maestra.

Palabras clave: Evaluación, Codiseño, Competencias, Apalancamiento digital, Juego.

Presentación del contexto, protagonistas y fundamentos pedagógicos

Esta experiencia educativa se enmarca en la evaluación del Taller de Didáctica de Matemáticas en 4to año de la carrera Maestro en Primera Infancia en el IFD “Clelia Vitale D’Amico de Mendoza”. El centro educativo está ubicado en la localidad de Florida.

Se dictan allí en modalidad presencial las carreras de Maestro de Educación Común y Maestro de Primera Infancia, mientras que en modalidad semipresencial la oferta educativa es de profesorado semilibre y semipresencial.

El cuerpo académico está compuesto por casi 60 docentes quienes imparten clases además en otros niveles educativos como educación secundaria y primaria.

La población estudiantil proviene tanto de diferentes localidades del departamento como de departamentos vecinos y su franja etaria oscila entre los 18 y los 35 años.

Esta propuesta surge como resultado del trabajo en dupla de docente de clase y DOT para evaluar y desarrollar competencias digitales en las estudiantes ya que el marco curricular de esta carrera no presenta formación en tecnologías digitales.

La clase cuenta con 31 alumnas quienes se muestran muy motivadas con la idea y el proyecto de codiseñar la forma en que se las va a evaluar introduciéndolas en las líneas de acción que promueve la Red Global de Aprendizajes. Iniciativa de colaboración internacional que plantea como objetivos fomentar, sistematizar y evaluar un conjunto de prácticas educativas que desarrollen el aprendizaje profundo, es decir, el proceso de adquisición de las seis competencias: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y/o pensamiento crítico, mediante la integración de contenidos curriculares en el trabajo de alianzas y ambientes de aprendizaje, prácticas pedagógicas y uso de herramientas digitales.

Como docentes nos proponemos desarrollar comunidades de aprendizajes que promuevan y generen espacios de reflexión y acción antes, durante y después de la práctica en busca de la innovación pedagógica.

Introducción

Sabemos que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) impactan en los aprendizajes y exigen nuevas formas de evaluación. De esta manera, la preocupación por encontrar formas auténticas de evaluar donde el alumno sea constructor de su propio recorrido, continúa generando tensiones entre las propuestas de evaluación planteadas y lo que los alumnos quieren al momento de ser evaluados. En este escenario, “...se cuestiona la evaluación, sus funciones, los instrumentos que se ponen en juego, los tipos de información que se obtienen y los usos que se hacen de ellos” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.15).

Simultáneamente creemos que la evaluación de los aprendizajes debe acompañar los cambios y aceptar los nuevos desafíos y formatos. Tal como afirma Cobo (2016) “...resulta de utilidad crear y adoptar instrumentos de seguimiento y evaluación que nos ayuden a comprender con mayor profundidad

aquellos aprendizajes que ocurren en contextos que trascienden lo escolar o bien que conectan lo escolar con otros entornos” (Cobo, 2016, 112). Es evidente que la tecnología llegó para quedarse.

La incorporación de las TIC en la formación docente se viene instalando cada vez con más fuerza, brindando la oportunidad de atender las diferentes formas de aprender de los alumnos, de estimularlos con dispositivos y herramientas que están a su alcance y generalmente dominan. Pero esto no alcanza. Es necesario pensar nuevas formas de evaluar las habilidades o conocimientos de los estudiantes, que están aprendiendo, incorporando nuevas herramientas, con el objetivo de promover un cambio de paradigma y transitar desde el proceso de la evaluación tradicional (centrada en conocimientos o saberes, igual para todos, en el mismo tiempo y lugar) hacia una nueva evaluación que implique ser codiseñada poniendo al alumno como principal partícipe en la construcción de su propio aprendizaje, suponiendo también evaluar habilidades como la creatividad, la capacidad de trabajar colaborativamente, y alfabetización digital, que permitirán a los alumnos crear recursos educativos y aplicar aprendizajes frente a las diferentes situaciones y necesidades de la vida.

Justificación

Es en este momento más que nunca, donde se pueden ver a muchísimas personas interrelacionándose, creando y cambiando lo que pasa a su alrededor sincrónica y asincrónicamente, debido a que el escenario educativo cambió y las condiciones para desenvolvernos como docentes también. Cada docente necesita encontrar un sentido para sus prácticas, pudiendo crearlo y actuar en las mismas, generando oportunidades para enseñar y para aprender.

Analizar y comprender lo que sucede al trabajar de forma virtual en primera infancia, pero con proyección al trabajo presencial, puede aportar elementos importantes para contribuir a la comprensión del papel que desempeña el trabajo colaborativo en el desarrollo de la profesionalización docente y formación de futuros docentes de la carrera de MPI como práctica innovadora.

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo de los principales objetivos de la educación. [...] Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y educación y la cantidad de alumnos escolarizados, pero los objetivos

educativos, las formas de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalteradas. (Vaillant, 2009, p. 29)

De esta manera, se hace imprescindible «derribar los muros del aislamiento» (p. 13) a los que Fullan y Hargreaves (1999) hacen referencia, como manera de «promover y respetar al mismo tiempo el desarrollo individual propio y de los demás» (p. 13). Sin embargo, con salir únicamente del individualismo no alcanza, ya que para diseñar dispositivos que contribuyan a una mejora en la formación de las prácticas colaborativas (Sanjurjo, 2009) es necesario, en primer lugar, conocer en profundidad acerca de estas y de qué manera ese conocimiento frente a situaciones únicas, a veces difíciles o en gran medida inciertas, permite a los docentes tomar decisiones.

Es a partir de aquí que la ausencia de la formación en tecnología en la malla curricular de la carrera de MPI genera un gran problema frente al nuevo escenario educativo donde la tecnología es el vínculo masivo como forma de llegar a los estudiantes en este momento, pensando estrategias que motiven y atraigan al estudiante para que pueda aprender, desarrollando competencias digitales en los mismos y apalancándolos digitalmente para que se apropien de herramientas que les brinden motivación y autonomía a la hora de aprender. En este sentido, es imprescindible generar las condiciones para promover, en las alumnas, el desarrollo de competencias digitales generando entornos virtuales de aprendizaje en el que puedan desenvolverse a futuro, donde el producto final del trabajo pueda trascender y ser de ayuda a otras comunidades de aprendizaje.

Al concebirse el aula desde esta perspectiva colaborativa es que emergen otras formas de relación entre docentes y estudiantes:

La creación de otras formas de pensar el espacio y el tiempo del aula hace que los cuerpos se pongan en diálogo, en escucha, en observación, que se complementen, a partir de las diferencias y las semejanzas, para comprender y conocer qué necesitan los niños para aprender. (Caporossi, 2011, p. 66)

Los docentes y futuros docentes, escuchan de otra forma y también observan enriqueciendo sus prácticas a partir de las diferencias y semejanzas de cada uno, para de esta forma identificar más claramente lo que necesitan los alumnos.

Objetivo general y objetivos específicos de la propuesta inicial son:

- Codiseñar e implementar una propuesta educativa enmarcada en las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo.
- Focalizar en los nodos del aprendizaje profundo: prácticas pedagógicas y apalancamiento digital.
- Generar instancias de autoevaluación y heteroevaluación en el desarrollo conceptual del Taller Didáctica de la Matemáticas en MPI y en las competencias de colaboración, comunicación y pensamiento crítico.
- Extender y poner en práctica el producto final en instituciones educativas donde las estudiantes realizan la práctica trascendiendo a otras comunidades desconocidas.

Desarrollo de la propuesta

Cuando hablamos de evaluación a nuestros alumnos, muchas veces aparecen emociones cargadas de sentimientos contradictorios tales como miedo, angustia, ansiedad y por qué no de soledad. La incertidumbre de no saber qué va a pasar, acompaña a los involucrados hasta poder concretar ese momento y obtener una calificación generalmente mediante un número, padeciendo un proceso que debería de ser “una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes” (Anijovich y Cappelletti, 2018, p.13).

En base a esto fue que desde la Didáctica de Matemáticas, docente del curso y DOT construimos alianzas para cambiar esta realidad y pensar en procesos de desarrollo de la colaboración, el pensamiento crítico y la comunicación. Basándonos en lo que Alejandro Pereyras afirma al decir que:

“...las nuevas asociaciones suponen reformular la relación docente-alumno, superando el vínculo jerárquico y unidireccional de la pedagogía tradicional. Esta nueva construcción requiere que los estudiantes tengan una voz legítima en la toma de decisiones y aprendan a usar esa voz eficazmente, para convertirse en líderes de su propio aprendizaje. Para conseguirlo los alumnos se convierten en co-diseñadores, conectando el aprendizaje con la vida real y sus aspiraciones. (...) En definitiva, se persigue la metacognición: el alumno se responsabiliza de su aprendizaje y toma consciencia de cómo aprende”. (Pereyras, 2015, p. 10)

Las actividades lúdicas en la primera infancia son de un valor incuestionable. Según Adriana Gonzalez y Edith Weinstein (2007), el juego es una de las actividades fundamentales de la infancia. El niño a través del juego se expresa, aprende, se comunica consigo mismo y con otros, crea e interactúa con el medio (p. 32). Tomamos al juego como recurso privilegiado para la enseñanza de la matemática en este nivel, porque a través del mismo se generan instancias interesantes para abordar contenidos matemáticos que despiertan gran entusiasmo e interés en los niños.

Es en los contextos lúdicos, que los niños se enfrentan con la situación de resolver diferentes problemas matemáticos para avanzar en el desarrollo del juego, siendo de esta manera las situaciones planteadas las que cargan de sentido y significado a los conocimientos y contenidos matemáticos que intencionalmente queremos que aprendan.

Organización del trabajo: Diseño e implementación

El trabajo se organiza distribuyendo las actividades en cuatro etapas donde la extensión pertenecería a la cuarta, pero se adjuntan las tres anteriores con el fin de favorecer una mejor comprensión.

PRIMERA ETAPA:

La primera etapa implicó la curaduría de contenidos digitales para presentar conceptualmente el contenido programático elegido, así como también para seleccionar o crear un juego que respondiera a ese contenido adaptado al nivel de enseñanza en el que se fuera a aplicar.

Curar contenidos consiste en aplicar criterios para buscar, seleccionar, interpretar, resignificar y socializar fuentes de información, recursos y contenidos digitales vinculados a un tema. La metáfora “curar” proviene del campo del arte y nos invita a ser intermediarios críticos del conocimiento. Permite volver accesible la información para quien está dirigida, orientar abordajes posibles acerca de un tema, cumpliendo el rol de mediador crítico, y organizar la información relevante de acuerdo a un objetivo determinado.

De esta manera en clase se trabajó sobre la consigna de la propuesta de evaluación, se socializaron ejemplos de juegos, actividades interactivas y se habilitó un foro de intercambio en CREA, donde las alumnas fueron seleccionando aplicaciones y eligiendo o creando juegos que podrían utilizar según el contenido a trabajar. Además, en esta instancia, se codiseñó entre estudiantes y docentes la

elaboración de una ficha informativa como complemento del juego, para la cual decidimos, colaborativamente, la información que la conformaría.

SEGUNDA ETAPA:

La segunda etapa consistió en codiseñar la rúbrica de evaluación, teniendo en cuenta las dimensiones a contemplar y el desarrollo de competencias, de forma tal que pudiera guiar el progreso de cada equipo formativamente, donde las estudiantes debieron autoevaluarse en equipos, durante el proceso y al finalizarlo, pero también las docentes pudimos hacerlo desde las competencias que definimos entre todos.

Para ello, inicialmente en clase se indaga acerca de los instrumentos de evaluación que conocían, surgiendo el desconocimiento general del grupo de lo que es una rúbrica. A partir de aquí se trabajó el concepto de la misma mediante un video, mostrando ejemplos de rúbricas para identificar partes de la misma y pensar en la definición de nuestras dimensiones a evaluar (trabajo en equipo, diseño gráfico y estética, búsqueda de información y capacidad de síntesis, evaluación de información y argumentos, manejo conceptual) y niveles de logro.

Criterios/ Niveles de logro	Inicial	En Desarrollo	Competente
COMUNICACIÓN Integración de los recursos para la organización y presentación de la información (apalancamiento digital)	El uso de la tecnología y recursos digitales por parte de las/os estudiantes es muy básico. Las/os estudiantes utilizan algunos elementos digitales para comunicar la información. Sin embargo no evidencian exploración suficiente ni pertinencia con la información que se pretende comunicar. Son de un nivel muy superficial y no evidencian claridad ni calidad al momento de presentar lo que producen.	Se apropian de herramientas digitales para lograr comunicaciones efectivas y claras, construyendo digitalmente elementos que atraigan y perduren en los destinatarios.	Las estudiantes utilizan recursos digitales ubicuamente y en formas potentes para profundizar la eficiencia, alcance, calidad y valor de la comunicación durante el proceso de aprendizaje, Pueden expresar mediante la presentación que elaboren lo que quieren comunicar y cómo cada recurso digital ha ayudado a mejorar la comunicación y a lograr en algunos casos que la audiencia tome acción y aplique lo aprendido.

Criterios/ Niveles de logro	Inicial	En Desarrollo	Competente
PENSAMIENTO CRÍTICO Capacidad de búsqueda, selección y diseño de recursos acordes al tema a desarrollar	Si bien algunos de los recursos encontrados pueden resultar significativos, la mayoría no son adecuados para la propuesta pensada.	Realiza una indagación que evidencia búsqueda y variedad acorde con la propuesta.	Realiza una indagación que evidencia búsqueda detallada, reflexiva, adecuada y diversa para la propuesta y los aplica.
MANEJO CONCEPTUAL Construcción y apropiación de los conceptos trabajados, desarrollando la capacidad de análisis y síntesis de la información	Las estudiantes consumen y/o reproducen información de forma textual en relación a la bibliografía consultada, tienen dificultades para participar en la construcción de nuevos conocimientos. Sus enfoques son predeterminados y básicos.	Las estudiantes exploran en diferente bibliografía lo que ya saben y creen sobre un tema. Puede haber construcción de conocimiento, pero poco dominio conceptual, análisis y síntesis al momento de comunicarlo mediante la presentación.	Las estudiantes pueden interpretar, analizar, sintetizar y evaluar la información. Hacen conexiones significativas entre ideas nuevas y conocimiento previo. Reflexionan, evalúan y mejoran sus propios procesos de aprendizaje y sus resultados comunicándolos con solvencia y seguridad. Relacionan diferentes autores trabajados en relación a los conceptos abordados.
COLABORACIÓN Trabajo en equipo de forma interdependiente	Las estudiantes comienzan a distribuir tareas, aunque no están basadas en los gustos y experiencias individuales. Toman algunas decisiones en conjunto, pero dejan las más importantes en manos de uno o dos miembros.	Las estudiantes deciden en conjunto cómo distribuir las tareas, pueden llegar a identificar fortalezas de otros miembros y las propias y las incorporan al trabajo grupal, escuchan distintas ideas y realizan acuerdos de forma colectiva. Se involucra a todos los miembros en las decisiones sobre temas y procesos importantes y en el desarrollo de una solución grupal.	Las estudiantes buscan en conjunto la mejor manera para tomar decisiones y desarrollar ideas y soluciones, potencian las fortalezas de cada miembro a la vez que brindan oportunidades para que cada uno desarrolle nuevas habilidades. Saben comunicar claramente las ideas y logran llegar al objetivo. Manejan formas de incorporar nuevas ideas en esta etapa del proceso, así como interactuar con otros puntos de vista externos, para mejorar su trabajo.

Figura 1. Diseño de Rúbrica. Elaboración propia

TERCERA ETAPA:

En la tercera etapa organizamos los productos digitales en un [Symbaloo](#) construido de manera colaborativa.

Según la página oficial, Symbaloo es una antigua palabra griega que significa “recopilar” o “reunir” lo cual se relaciona con uno de los propósitos de la evaluación, dando la posibilidad a los involucrados poder hacerlo con los recursos, que según los implicados, se adapten mejor a la explicación, exposición y puesta en marcha de los contenidos elegidos para trabajar y así poder compartirlos con otros.

De este modo las presentaciones realizadas, los juegos y/o actividades interactivas creadas con sus correspondientes fichas se constituyen como potentes recursos educativos para compartir con otras comunidades de aprendizajes en un entorno en línea personalizado que trasciende en el tiempo, quedando en la red, para ser utilizados por otras personas.



Figura 2. Captura de pantalla del [Symbaloo](#)

CUARTA ETAPA:

La cuarta etapa supuso la promoción de procesos de metacognición y feedback impulsando el desarrollo de la reflexión, pensamiento crítico y autorregulación para generar aprendizaje profundo mediante la puesta en acción del producto final en instituciones de prácticas conocidas y también en otros contextos.

Transitar la evaluación del aprendizaje hacia la evaluación para el aprendizaje, poniendo a la metacognición al servicio de la evaluación como punto transversal en el aprendizaje profundo y la importancia de poder identificar y categorizar criterios de logros. Para ellos se generaron instancias de reflexión conjunta en diferentes niveles y contextos.

Antes de la práctica: se les propone a las alumnas la idea de llevar Symbaloo a la práctica, y los beneficios que esto implicaría en cuanto a aprendizajes a partir de la experiencia. A partir de ahí y de la respuesta afirmativa del estudiantado, coplanificamos las actividades y ajustamos las propuestas mediante encuentros virtuales sincrónicos, en coordinación con las directores de las instituciones donde realizan la práctica docente.

Durante la práctica: las alumnas se coordinan y ponen en marcha las actividades en la práctica docente.

Después de la práctica: se realiza el análisis y reflexión posterior a la aplicación de las propuestas a nivel institución donde una de las directoras de práctica genera instancias de reflexión con las alumnas en relación a las propuestas brindando feedback. Además, a nivel macro en el IFD realizamos el análisis interdisciplinariamente: director, docente, DOT y alumnos. Reunimos a los actores involucrados para realizar un fogón virtual mediante una dinámica realizada en la aplicación Mentimeter. Logramos el proceso de metacognición del aprendizaje, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué les pareció la experiencia de implementar el symbaloo en la práctica? ¿Cuáles fueron los principales desafíos? ¿Qué cambiarían de la propuesta? ¿Qué les aportó?

En otra instancia, se recoge el impacto de la actividad por parte de otros actores. Se escuchan las voces de los niños y se reflexiona en relación a la aceptación de los niños y de las comunidades educativas.

Creemos que esta propuesta tiene como aporte diferencial el poder enmarcarse dentro de una innovación educativa. Carbonell (2001), define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado

de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

En este caso la idea de innovación viene de la mano de la posibilidad de ubicar al estudiante como actor activo de su aprendizaje, potenciando el desarrollo de determinadas competencias como la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico para una mayor participación e involucramiento de los estudiantes en el diseño de su evaluación, buscando que sea una experiencia fortuita, amigable, significativa, rompiendo con preconceptos y miedos relacionados a la misma.

Por otra parte, como docentes activadoras del proyecto, el propósito apunta a *romper el cascarón* y sacar *fuera de la caja* a estudiantes que así se conviertan en alumnos activos, creadores, críticos e inspiradores de otros. Como indican Fullan y Langworthy (2017),

Los docentes son socios en el aprendizaje de sus alumnos, activando dinámicamente a sus estudiantes para empujarlos aún más adelante en sus caminos de aprendizaje [...]. Esto conduce a la autonomía del alumno, pero el docente es un socio necesario en el camino (p. 86)

De aquí surge un nuevo lugar, un rol que no deja de ser el de docente pero que cambia la forma de llevarlo a cabo o ponerlo en práctica como tutor virtual en el que nos convertimos, donde nuestra función quedaría definida como guía para sostener, orientar al alumno pero también encauzar o dirigir el curso en desarrollo estableciendo un rumbo virtualmente.

Otro punto diferencial de este trabajo es la capacidad de formar alianzas desde la conformación y el trabajo docente en duplas pedagógicas, las cuales se construyen desde el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico de un grupo de estudiantes, ya sea a la hora de planificar, intervenir o reflexionar de forma compartida. Uno de los principales objetivos del trabajo en este dispositivo es el componente interdisciplinario y solidario entre quienes llevan a cabo el currículo y en este caso la fusión y la interdisciplinariedad se dio desde la didáctica de la matemáticas con las tecnologías.

...Trabajar de esta manera implica que los docentes laboren conjuntamente, creando un entorno áulico en coordinación. Como dice Caporossi (2011), mediante el trabajo de esta forma se destaca la singularidad de cada docente, el cual se amalgama con el otro para construir y hacer camino dentro de la cultura del trabajo colaborativo, pudiendo generar más y mejores oportunidades en base a una mejor

atención a la diversidad y en pos de la mejora de las condiciones para el aprendizaje... (Acuña, 2020, p. 12)

Surge de la necesidad de aprender y retroalimentarse una docente de otra, del trabajo simultáneo y mancomunado para registrar y sistematizar lo trabajado en el curso de Didáctica Taller de Matemáticas y trascender las barreras de la clase para ir a la práctica presencial, a otras escuelas y por qué no a otros docentes o estudiantes.

Consideraciones finales

Al comparar las rúbricas de progresión de aprendizajes, todas las alumnas mejoraron, pasando a un nivel avanzado en todas las competencias.

Aunque sin dudas existieron distintos niveles, todos los grupos alcanzaron los criterios de logros definidos destacando el proceso que realizaron y los logros obtenidos.

Como docentes, fue un desafío acompañar a las estudiantes durante el proceso de implementación, que involucró muchos momentos de alta dedicación: retroalimentaciones sobre lo inacabado y las vueltas a corregir, la incertidumbre frente a la tecnología en ocasiones, el asumir las equivocaciones desde el uso positivo del error, como parte del proceso y no como debilidades personales. En el Symbaloo se evidencian los logros, cobrando un lugar destacado el apalancamiento digital y comunicación efectiva por medio de una amplia gama de herramientas que incluyen lo digital. Siendo al mismo tiempo la colaboración y el pensamiento crítico dos competencias que se reflejaron en el compromiso, la dedicación, selección, tenacidad, análisis y síntesis, dando un vuelco significativo en el progreso académico de todas las estudiantes y en su propia autoestima, reflejado en los testimonios orales de las protagonistas. Dicho proyecto fue aprobado por la Comisión local de carrera de nuestra institución, la cual atendiendo al protocolo de proyectos de extensión lo creditizó obteniéndose 6 créditos dada la carga horaria de 90 horas que implicó el proyecto.

Por otra parte, es de destacar que este proyecto no solo llegó a las instituciones mencionadas, sino también alcanzó diferentes eventos académicos: participamos del círculo de directores de la Red Global de Aprendizajes, del III Seminario Tecnologías en Primera Infancia: “Escenarios para pensar las infancias en contextos altamente tecnologizados” organizado por: Desarrollo de Centros Educativos - Plan Ceibal, Departamento Académico de Primera Infancia y Uni-

dad Académica de Tecnología Educativa - CFE y en la 12° Escuela de Primavera en Didáctica de la Matemática, organizada por el Departamento de Matemática del Consejo de Formación en Educación y desarrollada en modalidad híbrida como ponentes junto a los estudiantes.

Consideramos de mucha riqueza para este trabajo transcribir algunos testimonios de los protagonistas: nuestros alumnos, quienes a través de sus relatos evidencian satisfacción pero por sobretodo compromiso por esta forma de evaluación de la que se sienten parte y valoran muy positivamente

En relación a las competencias desarrolladas :

“...este tipo de desafíos que desestabilizan desde lo cotidiano en lo personal, permitió afianzar conocimientos, y la importancia de la colaboración y exploración de nuevas áreas...”

“...A lo largo de la propuesta desarrollamos habilidades como codiseñadoras para llevar lo teórico a lo práctico, de un modo creativo para los niños y niñas...”

“...las docentes (...) nos brindaron las herramientas para crear nuestra entrega de evaluación final...”

“...Este trabajo no fue igual a como se nos venía evaluando, me sentí motivada por las docentes, el trabajo me aportó estrategias, habilidades, aprendizaje y me sentí muy cómoda llevándolo adelante...”

“...Se llegó a un consenso entre la profesora y estudiantes y buscamos la mejor manera para que la misma fuera provechosa para todos...”

“...Fue una instancia muy enriquecedora para todos, para saber que evaluaba el proyecto...”

Respecto a como lo vivenciaron:

“...Priorizar el disfrute del aprendizaje (...) gracias a la libertad que tuvimos al realizar este trabajo final...”

“...Llevé adelante el trabajo junto a dos compañeras con quienes me sentí muy cómoda...en todo momento trabajamos juntas, nos complementamos muy bien y llevamos adelante el trabajo con éxito...”

“...nos va a servir para futuros proyectos, muy contenta de haber formado parte del taller y de todo lo aprendido...”

El camino muchas veces no fue fácil, ya que invertimos mucho tiempo y dedicación, desafiando y buscando otras formas evaluativas que nos permitan reconstruirnos y enriquecernos desde nuestro rol.

Se trató de un hermoso desafío a asumir junto a personas con muchas ganas de aprender, comprometidas con su formación y con ganas de trascender pudiendo “salir de la caja”, para poder descubrirse y comprobar que no hay límites si las ganas y el compromiso son constantes llegando a ser mejores de lo que eran, en cierta parte gracias a las nuevas pedagogías que abren un abanico inmenso determinando a futuro su rol docente.

Referencias bibliográficas

- Acuña Gorriti, L (2020). *Las duplas pedagógicas como dispositivos colaborativos en los diversos niveles de enseñanza: percepciones de los actores institucionales involucrados*. [Tesis de maestría, Universidad ORT. Uruguay]. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=90912>
- Anijovich, R. Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Caporossi, A. (2011). La construcción del conocimiento profesional de la práctica docente in situ: construyendo conocimientos articulados y contextualizados. En E. Soubirón, D. Rodríguez, V. Sanz & A. Conde (Coords.), *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje* (pp. 61-69). OEI.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones y provocaciones sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo. Uruguay. En: https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.
- Fullan, M. Langworthy, M. (2014). “Una rica veta: como las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad”. Montevideo, Pearson.
- González, A. Weinstein, E. (2007). *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas*. Argentina. Homo Sapiens
- Pereyras, A. (2015). “¿Qué es el Aprendizaje Profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo”. En: https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP_alepereyras.pdf
- Red Global de Aprendizajes (2021) “Cuadernillo de trabajo 2021”. En: <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/CAJA%20RGA%202021%20-%20cuadernillo.pdf>

- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-44). Homo Sapiens.
- Vaillant, D. (2009). Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final. OEI.

#MUTACIONES DIDÁCTICAS MPI2021¹

EL PODER DE LA EXPANSIÓN CON SOLO UN #HASHTAG

Mtra. Mag. Lucía Acuña
(Docente de Didáctica – Departamento Académico de Primera Infancia)

Mtra. Eloísa Leguísamo
(Docente Orientador Tecnológico – DOT)
IFD. Clelia Vitale D' Amico de Mendoza. Florida

Resumen

#mutacionesdidácticasMPI2021 es un proyecto de tecnología educativa que se desarrolló durante el segundo semestre de este año con estudiantes de 1er grado de la carrera de Maestro de Primera Infancia del Instituto de Formación Docente (IFD) de Florida, Uruguay, específicamente en el curso de Didáctica en Primera Infancia, a cargo de la docente Lucía Acuña, colaborativamente con la Docente Orientadora en Tecnologías Digitales, Eloísa Leguísamo, en búsqueda de una nueva forma de evaluación del curso mediando con tecnología.

Palabras clave: narrativas transmedia, inmersiones, evaluación, mutaciones didácticas, expansión.

Como evaluación del curso, la malla curricular de la asignatura establece que los estudiantes deben elaborar una bitácora que sistematice y evidencie todo lo trabajado. La propuesta que se les presentó a los estudiantes fue hacerla en formato digital para promover una cognición distribuida o ampliada: inmersión 2 2 (Lion, 2021b). Entendemos la inmersión desde Rose (2011), quien sostiene que Internet es un camaleón: el primer medio que puede actuar como todos los medios de comunicación, puede ser texto o audio, o vídeo, o todo lo anterior. Es no lineal, no sólo interactiva sino intrínsecamente participativa e inmersiva. La inmersión para Rose constituye una experiencia en la que uno puede ir tan profundamente como lo desee. Es un concepto que comenzó a utilizarse dentro de la educación para abrir líneas de profundización, especialmente en relación con el aprendizaje mediado tecnológicamente.

1. Mutaciones didácticas término acuñado por Kap (2020) para referirse a una experimentación colaborativa, descentralizada, fusionada, híbridas de la comunicación y las tecnologías. Un saber que va dentro y fuera del sistema educativo, con movimientos inesperados.

Dicho proyecto fue organizado según el marco conceptual y metodológico que propone la Red Global de Aprendizajes, el Ciclo de Investigación Colaborativa (CIC), por ser nuestro IFD un centro educativo Red desde el año 2019.

En la etapa de Evaluación identificamos como situación inicial del grupo:

- Dificultad para trabajar con otros.
- Poca predisposición para utilizar herramientas digitales.
- Bajo nivel en competencias digitales, por lo que realizar la bitácora en formato digital les implicó un desafío.

A partir de ello, teniendo en cuenta las competencias y las progresiones de aprendizaje que propone la Red, seleccionamos y definimos las siguientes dimensiones:

- Pensamiento crítico: capacidad de búsqueda, selección y diseño de recursos acordes al tema a desarrollar.
- Manejo conceptual: construcción y apropiación de los conceptos trabajados, desarrollando la capacidad de análisis y síntesis de la información.
- Apalancamiento Digital: apropiación de herramientas digitales para lograr comunicaciones efectivas, reflexionar sobre cómo los recursos digitales mejoran la comunicación y construir mensajes que perduren en los destinatarios.

En la segunda etapa del CIC, en el Diseño, logramos el codiseño entre estudiantes y docentes de la propuesta de evaluación del curso, caracterizando lo que es una bitácora y definiendo las metas de aprendizaje y criterios de logro que acordamos en una rúbrica que nos acompañó durante todo el proyecto para monitorear el proceso de aprendizaje, generando instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Planteamos las siguientes metas de aprendizaje:

- Codiseñar e implementar una propuesta educativa enmarcada en las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo.
- Focalizar en los pilares del aprendizaje profundo: prácticas pedagógicas y apalancamiento digital (desarrollo de competencias digitales).
- Crear una bitácora digital integrando lenguaje transmedia.
- Producir un texto multimodal.

En la etapa de Implementación, los estudiantes se apropiaron de variadas herramientas y aplicaciones digitales como Genially, Canva, Wix, Padlet, Kahoot, Educaplay, Wordwall, Symbaloo, Blog, Spotify, Facebook, Instagram y

Twitter y diversos modos de comunicación; aprendiendo de forma conectada y colaborativa.

La retroalimentación continua, entre docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes, fue la clave: “Ojo. Las frases son muy lindas pero carentes de solvencia teórica. Busquemos frases más profundas. En un rato te paso algunas”; “Pensar que no te gustaba, que no te convencía. Vienes logrando una bitácora excelente, interactiva con el público que la sigue, informativa, afectiva y emocionante para quienes acompañamos este camino. ¡Te felicito! Captaste la idea y la mejoraste ampliamente”. “Quiero destacar el trabajo de Lucía, es de esas profesoras que quiero tener siempre, que nunca te dan para atrás, que el feedback es inmediato, que te ayuda, te incentiva a crecer y a aprender”.² En la línea que lo plantean Lescano y Vilanova (2017), como evidencian las citas anteriores, la retroalimentación permitió confirmar lo que se conoce, adaptar y ajustar lo conocido, diagnosticar errores y carencias, corregir creencias previas, reestructurar esquemas y concepciones con nueva información. Los estudiantes superaron las metas de aprendizaje logrando verdaderos entornos personales de aprendizaje (PLE), como propone Lion (2021a), combinando y ensamblando aplicaciones, servicios y herramientas digitales de la web 2.0, con Internet como plataforma de trabajo. Es decir, los PLE se construyeron como espacios abiertos, flexibles y modulares, permitiéndoles intervenir tanto en el diseño como en la organización de la información con sentido personal: inmersión 1, conectivismo, (Lion, 2021b).

Se convirtieron en prosumidores de contenido digital, específicamente de [narrativas transmedias](#)³ que diseñaron y/o compartieron en diferentes redes sociales como Facebook, Instagram y Twitter. Las narrativas transmedias, al decir de Jenkins (2006) citado en Lion (2021a) son historias que se expanden a lo largo y a lo ancho de la ecología mediática, es decir, refieren a elementos dispersos en diferentes plataformas que siguen un hilo temático. En este proyecto, el proceso expansivo aumentó y continúa en crecimiento porque diferentes actores (otros estudiantes y docentes) han entrado en el juego y lo expanden aún más con producciones propias (micronarrativas e internarrativas), que alimentan las redes sociales y webs colaborativas, promoviendo aprendizaje omnipresente y de

2. Devoluciones efectivas realizadas entre la docente Lucía Acuña y estudiantes.

3. Muro colaborativo realizado en Padlet donde los estudiantes compartieron el proceso de sus bitácoras.

ubicuidad, al decir de Lion (2021b) alcanzando a la inmersión 5: metáforas de pensamiento.

Las redes sociales, en este sentido, se han constituido como espacios oportunos para expandir las oportunidades de conexión, diálogo, colaboración y creación de contenido y construir situaciones significativas de aprendizaje enmarcados en una educación más social, generando un compromiso de responsabilidad individual e interdependencia positiva (Wenger, 2009 citado en Lion, 2021a).

Hubo estudiantes que crearon sus narrativas transmedias en redes sociales egocéntricas⁴, publicando mensajes a través de actualizaciones y estableciendo la conexión con otros a partir de la página personal. Las relaciones se generaron en red a través de suscripciones, notificaciones o pedidos de amistad. (Lion, 2021a).

Si bien como metas de aprendizaje nos propusimos focalizar en dos de los pilares del aprendizaje profundo: prácticas pedagógicas y apalancamiento digital, las actividades desarrolladas han permitido transitar los cuatro pilares.

Este proyecto evidencia cambios en las prácticas pedagógicas porque articula la construcción de contenidos y el desarrollo de competencias, con metodologías de reflexión-acción, siendo docentes activadores y estudiantes más protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Hemos construido alianzas de aprendizaje entre estudiantes, entre docentes, entre estudiantes y docentes como verdaderos socios del aprendizaje. Trascendimos nuestra institución generando diferentes ambientes de aprendizaje tanto físicos como virtuales, potenciando las comunidades profesionales de aprendizaje como un espacio formativo de reflexión en un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo para la optimización de la enseñanza y el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Potenciamos la profesionalidad docente, como plantea Novoa (2009), a partir de las dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en proyectos educativos que impactan en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad educativa. Acciones que hacen avanzar a la profesión y desarrollar procesos de formación permanente.

En relación al pilar apalancamiento digital, los estudiantes han desarrollado sus competencias digitales, inmersión 3 planteada por Lion, (2021b) porque

4. Evidencias de algunas narrativas transmedias en redes sociales egocéntricas:
https://www.instagram.com/bitacora_ayelen/
https://www.instagram.com/bitacora_valentinag/
https://instagram.com/paulofreire_mpi?
<https://twitter.com/PAMELAVEGA1999>
https://twitter.com/lucia_acunia/status/1452363835688591360?s=20

evidencian competencia informacional: tomaron diferentes decisiones para definir, buscar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, crear y comunicar información utilizando las herramientas TIC; competencia tecnológica: se apropiaron de las tecnologías de la comunicación y seleccionaron las herramientas más pertinentes para la concreción de su bitácora; alfabetizaciones múltiples: usaron variedad de lenguajes: textual, icónico, sonoro para crear y comunicar mensajes multimedia; competencia cognitiva genérica: transformaron la información en conocimiento con capacidad de análisis; ciudadanía digital: construyeron una actitud crítica frente a la información recibida de los medios, una comprensión del impacto social de la tecnología (Adell, 2005 citado por Lion, 2021b). Es decir, esta propuesta educativa incluye el tipo de conocimientos y habilidades que ayudan a los estudiantes al desarrollo de las nuevas competencias requeridas en la sociedad actual, potenciadas por las tecnologías relacionadas con la gestión del conocimiento (López, 2021). Es un ejemplo de hacer visible lo esencial en la educación formal (Cobo, 2010).

Finalizando el ciclo, en la etapa de Medición, Reflexión y Cambios, al valorar el rol de los estudiantes en la organización de su propio aprendizaje, destacamos los procesos de reflexión en relación al desarrollo de habilidades meta-cognitivas, el compromiso, la responsabilidad y la autonomía, la participación en procesos de decisión constante y la importancia de la identidad digital que se va formando a través del entorno (Lion, 2021a). Todos los estudiantes lograron avances significativos alcanzando el nivel avanzado en las dimensiones evaluadas y compartieron su autoevaluación. A continuación transcribimos algunos testimonios acompañados con un código que se explica a continuación:

Código	Descripción
A1	Alumna que desarrolla una bitacora transmediando blog, redes, genially, juegos
A2	Alumna que desarrolla la btacora mediante instagram y twitter
A3	Alumnos que desarrolla podcast en spotify para desarrollar la bitácora
A4	Alumna que mediante Instagram realiza la bitácora incorporandole multiples recursos

Algunas de sus voces:

“Este proyecto me motivó desde el día en que la docente realizó la propuesta, sabiendo que no sería sencillo dado el carácter desafiante de la misma, ya que debía ser realizada enteramente en formato digital y utilizar herramientas que hasta el momento desconocíamos. Esto en sí fue lo que más aportó este proyecto, el acercamiento a herramientas digitales que lejos de servirnos únicamente para la tarea, nos benefician para futuras experiencias” (A3).

“Aprendimos mucho más que haciendo un escrito. Pudimos compartir información, formas de hacer a través de las redes. Trabajamos colaborativamente y nos ayudamos mutuamente. Conocimos diferentes plataformas, aplicaciones, las cuales ya estamos aplicando para otras materias” (A1),

“Nos permitió interactuar con las ideas y proyectos de los demás compañeros, acrecentando las posibilidades de descubrir otros aspectos formales, otras formas de pensar una misma propuesta, enriqueciendo en sí el trabajo de cada uno” (A2).

“La evaluación de este proyecto fue una co-construcción que realizamos en conjunto con las docentes, partiendo de la base de una rúbrica que nos fue presentada en clase y que en esencia re-elaboramos entre todos y todas, generando a mi entender, una mayor inclusión y compromiso por parte del alumnado, ya que los parámetros de evaluación fueron puestos a discusión y que el producto de la misma resulta ser un consenso” (A3).

“No puedo dejar de pronunciarme sobre este proyecto en particular sin hablar del feedback que recibimos de las docentes a lo largo del mismo. Fue prácticamente inmediato, en todo momento sabíamos con qué opciones contábamos antes de dar el siguiente paso o adentrarnos en el próximo tema a desarrollar. Hay que tener en cuenta que para un proyecto de estas características, en donde uno debe revisar información, evaluar qué transmitir y de qué manera hacerlo, es menester contar con una herramienta de trabajo como es el feedback” (A4).

Para próximos proyectos, reconocemos la necesidad de profundizar la mirada en Creative Commons, la cual posee entre sus metas principales la creación de un espacio que promueva, facilite y garantice el intercambio colectivo de obras y trabajos como forma de promover una cultura de la libertad, basada en la confianza y en intercambios creativos comunitarios (López, 2021).

En conclusión, compartimos este proyecto porque consideramos que es una transformación pedagógica y al decir de Libedinsky (1999), una innovación didáctica emergente metodológica y tecnológica que pone en evidencia el potencial pedagógico de las narrativas transmedias para la enseñanza. Como plantea Kap (2020), dicha experiencia ha implicado una ruptura con las tradiciones, donde se pusieron en juego la sensibilidad, los sentidos, las yuxtaposiciones y las experiencias híbridas, logrando un hacer transformador en múltiples plataformas y dispositivos. Enmarcamos nuestro trabajo en la didáctica transmedia evidenciando un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes vinculados de manera novedosa con el conocimiento a través de una ruptura de tiempo, espacio y jerarquías tradicionales. Además, dicha experiencia permitió encontrar nuevas formas de superar obstáculos, romper con preconceptos y miedos relacionados con la evaluación. Una evaluación que como plantea Cobo (2010), estimula el aprendizaje y la construcción de conocimiento y comunidades de aprendizaje enmarcada en las tres dimensiones: inmersión, producción y colaboración (Lion, 2012). En este sentido, la tecnología se ha convertido en un lugar donde construir y compartir los productos que surgen de la creatividad y el conocimiento (Burbules, 2009).

Referencias bibliográficas:

- Basterrechea, N. (2015). *Guía de Facebook para educadores* [Ebook]. Aprende Virtual. Recuperado de <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/Facebookguidespanish.pdf>
- Burbules, N. (2009, mayo 28). *Entrevista a Nicholas Burbules (parte I)* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/4lORF0FQHk4>
- Cobo, C. (2010, junio 26). *TEDxLaguna - Cristobal Cobo - Aprendizaje invisible: ¿Cómo aprender a pesar de la escuela?* [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/9E_BH00dkJk
- Kap, M. (2020, agosto 22). *Didáctica Transmedia | Conversatorio virtual con Miriam Kap | OISTE* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/y4lb70FYEbY>
- Lezcano, L., Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos*, 9(1), 1-36.
- Libedinsky, M. (1999). *La innovación didáctica emergente en escuelas medias. Estudio de casos*. [Tesis maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://reposito->

rio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1618/uba_ffyl_t_1999_36390_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Lion, C (2012). Desarrollo de competencias digitales para portales de la región. RELPE. Consultado el 12 de agosto de 2019:
[https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-02/09-Desarrollo-de-Competencias-Digitales-para-Portales-de-la-Regi%0c3%b3n%20\(1\)%20\(1\)\(1\).pdf](https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-02/09-Desarrollo-de-Competencias-Digitales-para-Portales-de-la-Regi%0c3%b3n%20(1)%20(1)(1).pdf)
- Lion, C. (2021a). Escenarios de inspiración y de transformación educativa. En C, Lion (Ed.), *IE-7009: Tecnología Educativa* (pp. 1-20) Universidad ORT Uruguay
- Lion, C. (2021b). Escenarios de inmersión y experimentación didáctica con tecnologías. En C, Lion (Ed.), *IE-7009: Tecnología Educativa* (pp. 1-20) Universidad ORT Uruguay
- López, K. (2021). Competencias Digitales.(Curso «Enseñar y Aprender en la Virtualidad» - Edición 2021) [Recurso Educativo Abierto]. Unidad Académica de Tecnología Educativa CFE | ANEP. Licencia: CC By SA 4.0

“Cada uno se forma haciendo un camino a lo largo de su vida en la relación con los otros, en las oportunidades que los ámbitos iniciales de formación y los profesionales le ofrecen como soportes y mediadores (...)” (Souto, 2017, p.71).

LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO. ENTRE EL INSTITUTO Y LA ESCUELA

Mag. Inés Brunetto

(Profesora efectiva del Dpto. de Psicología de CFE)

Mag. Gabriela Fernández Serrón

(Profesora efectiva del Dpto. de Español de CFE).

Resumen

Este artículo presenta algunos aspectos acerca de las prácticas preprofesionales de los estudiantes del último año de la carrera de magisterio, y los niveles de reflexión que se observan tomando en cuenta la integración con los saberes teóricos de la formación. Se utilizan los insumos de la investigación *“La integración entre los saberes teóricos y las prácticas preprofesionales en estudiantes de magisterio del actual plan de formación. Un estudio interdisciplinario desde Psicología y Lengua”* (Brunetto y Fernández Serrón, 2020) realizada en el marco del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en educación del Consejo de Formación en Educación. El estudio se propuso conocer los procesos de integración de los saberes teórico disciplinares de Psicología y Lengua a partir de las prácticas preprofesionales de enseñanza que realizan estudiantes de cuarto año del plan de formación de maestros. Se analizan las percepciones de los estudiantes con respecto a la relación entre la teoría y las prácticas preprofesionales en general, indagando también con mayor detenimiento en torno a las disciplinas Lengua y Psicología. Por otro lado, se estudian los niveles de reflexión que se ponen en juego según las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura. La investigación presentó un diseño cualitativo utilizando técnicas como la entrevista, el cuestionario, el focus group y el análisis de documentos (las planificaciones de actividades de enseñanza de lectura y escritura). La muestra se conformó por nueve estudiantes de cuarto año de la carrera de magisterio, que tenían aproba-

dos los cursos de Lengua y de Psicología del plan de estudios y que realizaban la práctica del último año de la formación. Sintetizando, la investigación se organizó en función de las siguientes dimensiones: las estrategias de enseñanza de lectura y escritura para relacionar teoría práctica; la percepción de los estudiantes sobre la relación entre teoría y práctica y los niveles de reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: prácticas preprofesionales – formación reflexiva- relación teoría práctica

Introducción

En los últimos años asistimos a un número considerable de publicaciones que toman como eje central la relación entre las teorías y las prácticas preprofesionales de los futuros educadores. Particularmente en lo que refiere a la carrera de magisterio, contamos con varios aportes que han puesto sobre la mesa la necesidad de problematizar la cuestión. Si vamos más allá y lo llevamos al campo disciplinar de la psicología como ciencia de la educación, incidiendo en la complejidad de la realidad de las escuelas el asunto requiere otras aproximaciones a los distintos niveles de análisis en torno a la temática.

En primer lugar, por qué la insistencia en poner los puntos sobre la naturaleza de la relación teoría práctica? Los programas y planes de formación en educación aún vigentes y que datan del 2008, hacen alusión a la necesaria praxis entre los conocimientos teóricos y la realidad por parte de los egresados y futuros formadores en la educación.

¿Qué ha sucedido desde entonces? Asistimos a numerosas investigaciones recientes que alertan sobre la desconexión entre los saberes académicos impartidos desde los centros de formación y las prácticas preprofesionales de los y las estudiantes, (Vaillant y Marcelo, 2015, 2019); (Pérez Gomar, 2017, 2019); (INEEd , 2017) entre otras.

En lo que respecta a la formación del magisterio se pueden visualizar algunos puntos de tensión vinculados a la existencia de dos mundos separados entre la realidad que viven los estudiantes en el Instituto por un lado y la vida que transitan en las escuelas donde realizan sus prácticas por otro. En esta mirada binaria los profesores de formación en educación parecen quedar investidos de un saber académico alejado del saber hacer, que prima en las escuelas. Los discursos de los estudiantes entrevistados traen dos figuras fundamentales, la de la Maestra directora de la escuela que a su vez transmite los conocimientos teóricos sobre

las didácticas y la Maestra adscriptora quien se devela en los estudios como guía acerca de ciertas formas de ser y hacer, al decir de Schon (1998), un saber en acción en torno a un prácticum tácito e inmediato que no parece dar lugar al desarrollo de niveles de reflexión críticos que aseguren la autoría. Nos encontramos entonces con una suerte de oposición entre la academia y la práctica, donde los y las estudiantes transitan lo que se podría ver como una disociación que parece imposible de conciliar.

Sobre la formación reflexiva

Acerca de la formación de profesionales reflexivos los aportes de Schon (1992,1998) junto con los de Perrenoud (2001) son importantes para entender estos procesos en el ejercicio docente. El primero realiza un cuestionamiento al modelo positivista de la racionalidad técnica, que parte de una visión donde la teoría científica se aplica en forma prescriptiva a las diversas situaciones de forma instrumental. Plantea que el profesional debe desenvolverse en una realidad compleja, debiendo buscar alternativas de solución que no pueden tramitarse en forma estereotipada en una suerte de extrapolación de la teoría a la diversidad empírica. Nos propone la existencia de diferentes niveles de reflexión que se complementan. El *conocimiento en la acción* refiere a que el docente actúa en función de sus recursos teóricos y el bagaje proveniente de la experiencia y lo hace de forma tácita, sin mediación reflexiva, siguiendo pautas establecidas y aprendidas. Tiene que ver con los recursos propios no solo a nivel teórico sino en lo experiencial, afectivo y vivencial que hace a la singularidad de cada persona con sus imaginarios, lógicas naturalizadas y aspectos inconscientes. El nivel de *reflexión en la acción* se caracteriza por una reflexión in situ, para resolver acontecimientos inesperados o conflictivos, desde un lugar de inmediatez pero que logra cuestionamientos críticos sobre el conocimiento en la acción para reformular estrategias de trabajo. Y por último el autor menciona la *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en la acción* como instancias de mayor profundidad donde el profesional toma distancia de la situación para analizarla.

Schon (1992), utiliza el término prácticum para referir a las circunstancias que hacen a los entornos de aprendizaje de los profesionales. Nos dice que implica “tradiciones de una comunidad de prácticos” y esto incluye “ (...) convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (p.45). Nos preguntamos, qué posibilidades de reflexión puede haber en

estas circunstancias que parecen ser tan concluyentes? El mismo autor propone como alternativa el concepto de *prácticum reflexivo*. Lo define como “(...) unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica” (p.30).

En nuestra realidad educativa, los datos que se desprenden de los informes nacionales parecen estar bastante alejados del *prácticum reflexivo* por parte de los estudiantes de magisterio. El Informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017) plantea la tendencia observable en los estudiantes y egresados noveles a repetir patrones de acción en sus tareas que han sido aprendidos de otros docentes en los espacios donde se realizan las prácticas. Los estudiantes parecen ingresar en un dispositivo escolar donde las prácticas al decir de Perrenoud (2001) configuran un *habitus*, “(...) pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (p.38), es decir una suerte de naturalización de ciertas lógicas que hacen a la construcción de la identidad magisterial.

Podríamos concluir que se observa una fuerte impronta de acciones que se aproximan al conocimiento en la acción y al de reflexión en la acción en los estudiantes, lo cual nos aleja de las posibilidades de generar espacios de intercambio colectivo hacia prácticas más críticas que logren tomar distancia de las coordinadas espaciotemporales y que habiliten los necesarios movimientos recursivos para trabajar la implicancia personal en las instancias preprofesionales de los futuros formadores. En este sentido se comienza a poner sobre el tapete la necesidad de que la formación en educación sea reflexiva y esto supone una relación dialógica entre las teorías y las prácticas. Al respecto, Souto (2017) la entiende como un proceso de construcción de subjetividad que comienza en la formación inicial y se prolonga a lo largo de todo el desarrollo profesional. En este proceso se incluyen los propios imaginarios personales acerca del ser maestra/o, modelando gradualmente una identidad. Este movimiento en el tiempo, recursivo y no lineal “(...) avanza en aproximaciones a realidades y situaciones siempre singulares y únicas que cuestionan (...) la teoría en relaciones siempre fragmentarias y locales” (p.168). Lo incierto del campo educativo requiere poner en juego varias teorías para lograr encontrar soluciones, siempre transitorias en una actitud que la autora denomina de “elucidación crítica”.

En este encuentro entre las teorías y las prácticas se construyen procesos reflexivos que según lo expuesto adquieren distintas características y niveles. Al

respecto, Barbara Larrivee (2008) ha realizado una minuciosa investigación bibliográfica con aportes de más de 40 referentes teóricos sobre el tema, logrando establecer cuatro niveles de reflexión en las prácticas docentes: pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica. En torno a estos, la autora establece una serie de descriptores algunos de los cuales se han tomado en algunas investigaciones internacionales (como la de Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) y la de Salinas, Chandía y Rojas (2017)) y que también han servido de base a la investigación que sustenta este artículo.¹

La formación de maestros y sus prácticas preprofesionales

De lo expuesto vale preguntarse qué niveles de reflexión se observan en las prácticas de los estudiantes. Veamos algunos aspectos que surgen de los discursos de los participantes de la investigación.

Los mundos aparte. Con respecto a la relación entre la teoría en general que se imparte en el instituto y las prácticas son develadoras algunas expresiones: *“Los docentes del instituto nos nutren a nosotros con la teoría pero es una teoría que nosotros tomamos momentáneamente (...)”*; *“(...) todos esos autores quedaron en magisterio. Afuera es lo que me dice la maestra María, lo que me dice la maestra Juana, lo que me dice la maestra Sofía. Porque tienen experiencia y han tratado con este tipo de casos y nos pueden guiar mucho mejor”*.

Las prácticas escolares tal como lo vienen diciendo informes previos, surgen desconectadas de la teoría de formación en educación. Los estudiantes declaran vivencias de disociación: *“dos mundos aparte”*; *“Nos enriquece mucho más la práctica y el conocimiento a través de lo práctico que han desarrollado los maestros en el terreno, que la teoría que nosotros llevamos”*; *“(...) ese saber pedagógico que se va acumulando con la experiencia (...) se acumula y es como la herramienta más a primera mano que tenés de la resolución de la situación real en la práctica”*. Entre las causas de esta separación mencionan la gran carga horaria de la cursada de la carrera, el currículum y las estrategias de los docentes del instituto para transmitir los conocimientos. *“Yo muchas veces en la teoría es como que te dan los contenidos porque están en el Programa y te los tienen que dar y es así pero no son tan aplicables, uno*

1. Brunetto, I., Fernández Serrón, G.(2017). La integración entre los saberes teóricos y las prácticas preprofesionales en estudiantes de magisterio del actual plan de formación. Un estudio interdisciplinario desde Psicología y Lengua.

a veces capaz que espera que te den otras herramientas para que uno pueda aplicarla justamente con los niños”.

Esta brecha entre los dos ámbitos se agudiza a la hora de sus prácticas. Se observa una valorización de los conocimientos en acción de origen experiencial dentro de las culturas del habitus que son hegemónicas y aceptadas por los docentes de cada escuela: *“(…) la grupalidad también condiciona porque somos todos sujetos, entonces me condiciona a mí por ser de ese grupo aunque esté en el rol de docente y a cada uno y la cultura institucional que también puede coartar o no la libertad y la autonomía docente según en qué escuela estamos, y el colectivo docente como puja”.*

Los conocimientos teóricos de los cursos de la formación parecen perder jerarquía, en el orden de horas de clase y contenidos que hay que aprender para aprobar y seguir en carrera y parece primar un habitus donde las acciones se realizan desde la inmediatez, y las reflexiones son superficiales.

La figura de la maestra adscriptora. Los discursos de los entrevistados despliegan a una figura que cobra un lugar relevante como guía y facilitadora de bibliografía. *“Mi maestra del año pasado me dio su planificación (...) para mí es la biblia”.* Otra persona entrevistada manifiesta : *“Tuve de las que me dejaron ser y te juzgaban después”;“(…) hay veces que uno discrepa un poco el modus operandi de la maestra, por la formación que tiene que seguramente sea diferente o lo que lea en lo que se fundamente. Pero uno no tiende a discutir o por lo menos yo no tiendo a discutir en este ámbito con mi maestra adscriptora porque considero que no es algo que lleve a un buen puerto (...)”.*

Las formas de ser y hacer escolares no parecen dar lugar a la disidencia de posiciones que puedan plantear los estudiantes, sobre todo en lo que hace a los bagajes de conocimientos que puedan aportar de sus cursadas en el Instituto. Eso parece quedar afuera. No hay encuentro, por lo tanto no hay apertura a procesos reflexivos.

La existencia de espacios de negociación y articulación entre la formación teórica y las prácticas preprofesionales. La investigación no detecta instancias de intercambio colectivo. Esto impide el logro de análisis posteriores a las actividades y por tanto reflexiones más críticas. Tampoco se concretan intercambios periódicos entre los docentes del Instituto y las escuelas. Digamos que son instancias no previstas en las organizaciones. Surge del Focus Group la siguiente expresión: *“el Instituto se reserva el derecho de admisión (...) No deja penetrar a la escuela misma en la formación en educación. Las directoras de las escuelas, las profesoras de didáctica que vienen al instituto, también están despojadas*

de la realidad de pertenencia al instituto. Entonces es el instituto que viene con toda su teoría y baja una barrera”.

Desde otro ángulo, en las escuelas los estudiantes no encuentran espacios de intercambio con pares y maestras, posteriores a sus actividades didácticas para re-ver, re-formular, re-pensar. El pensamiento recursivo, ese movimiento de volver sobre sí mismo, no parece estar previsto en la formación. Todo esto hace pensar en la necesidad de instalar dispositivos con estos fines. La modalidad de taller podría ser de aporte en este aspecto. Con respecto a las técnicas utilizadas en el abordaje de campo en la citada investigación, se observó que la entrevista semiestructurada lograba desplegar ciertos niveles de análisis a la hora de que los estudiantes pudieran volver sobre sus prácticas, lo cual es interesante y merece un mayor detenimiento tal cual lo desarrollamos en el siguiente apartado.

Implicancias de la entrevista como instrumento de investigación: un dispositivo favorecedor de la reflexión sobre las formas de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura. Recordemos que la entrevista semi estructurada fue uno de los instrumentos utilizados en la investigación, junto con la realización de Focus Group y estudio de las planificaciones de clase, lo cual permitió una triangulación de la información.

La entrevista narrativa y la entrevista semiestructurada creada para esta investigación tienen coincidencias, una de ellas es el objetivo común: servir de instrumento para obtener información a partir de los participantes y protagonistas de la experiencia educativa. Mediante el diálogo, el entrevistador pudo acercarse, a través del relato, a la reconstrucción del contexto y a la vivencia subjetiva que el evento educativo generó en el plano individual y le permitió entrever los principios generales dominantes que sustentaban esa práctica evocada. En este sentido, en el proceso investigativo, pudieron constatarse esos dos aspectos de la entrevista: como instrumento de investigación y como dispositivo favorecedor de la reflexión, en este caso, de docentes practicantes de 4to año de Magisterio, sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Si bien el proceso de investigación se vio dificultado por la situación de pandemia que obligó a que las formas de comunicación con los participantes requirieran de formatos virtuales, en lo que concierne a las entrevistas, aun con los obstáculos que hubo que sortear para localizar a los docentes, el diálogo desarrollado a través de la pantalla pareció tener una suerte de efecto atenuante sobre la situación de asimetría (entrevistador- entrevistado), facilitándole al entrevistado la posibilidad de un mayor control sobre su respuesta y permitiéndole al

entrevistador aprovechar las potencialidades del instrumento como dispositivo favorecedor de la reflexión.

¿Cómo se benefició la reflexión?

La entrevista, en cuanto a instrumento de investigación, respondió a los objetivos generales del trabajo y se ajustó a recabar información sobre las dimensiones estudiadas: “Dimensión 1: Estrategias de enseñanza de lectura y escritura para relacionar teoría práctica. Dimensión 2: Percepción sobre las relaciones teoría-práctica. Dimensión 3: Niveles de reflexión sobre las prácticas de enseñanza” (Brunetto y Fernández Serrón, 2020, pp. 24-26).

El diálogo se organizó a partir de preguntas que buscaban información sobre un evento de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura desde el momento de su planificación, pasando por su puesta en práctica, hasta su posible reformulación y sus proyecciones futuras.

Con el fin de suscitar el relato, el diálogo comenzaba con una pregunta que apuntaba directamente a la recuperación del evento educativo mediante su reconstrucción a partir de la selección de una experiencia considerada positivamente por el docente, en el sentido que hacía pensar al docente haber logrado que el escolar avanzara en su conocimiento de la lengua.

La pregunta inicial: “Recuerdas alguna actividad de lectura (escritura?) que hayas planificado y llevado adelante?”² buscaba estimular el interés y centrar la atención del participante en una experiencia práctica dado que se partió del supuesto de la importancia que tiene para los docentes la puesta en funcionamiento de una idea. Seguíamos de esta manera a Dewey (2007) quien se refiere también a los médicos, artistas, ingenieros quienes valoran la idea pero al servicio de un interés vital (p.223).

La información que surgió a partir de esta pregunta³ fue que 5 de 9 entrevistados describían una situación en la que la figura del maestro dominaba la escena, siendo quien: lleva el material para leer (que suponía motivaría al escolar), genera la situación, “trabaja” con conceptos como “inferencias”. Del estudiante se esperaba que se adecuara y se ajustara a esa propuesta.

Como instrumento, el diálogo puso en evidencia que, en este primer avance, el entrevistado no se refería a los porqué de sus decisiones en cuanto a las estrategias utilizadas para enseñar, más bien describía un camino que repetía prácticas, basadas en una concepción “lógico-gramatical” (Bronckart, 2008) de

2. Ob. cit. p.26

3. Brunetto y Fernández Serrón, 2020, p. 36

la lengua, alejadas de los aportes de las teorías psicológicas y lingüísticas vigentes, pero instauradas en la institución escolar a través del tiempo, dando a entender una supremacía del *habitus* sobre la reflexión.

Sin embargo, avanzado el diálogo, frente a la pregunta: “¿Cambiarías algo si la volvieras a hacer?”⁴ que parte de la base teórica del concepto de estrategia didáctica que implica el pensamiento desarrollado por el docente al preparar la clase y que pasa por tres etapas (Anijovich y Mora, 2010): momento de planificación, momento de acción y momento de “evaluar la implementación del curso de acción elegido” (p.24), en general, los participantes revisaban y reformulaban su clase y consideraban aspectos que no habían dado resultado. Lo anterior lleva a pensar en la potencia de la entrevista como dispositivo favorecedor de la reflexión.

Ocurren dos situaciones: Una situación en que 5 de los entrevistados quienes habían optado por una actividad centrada en el docente señalaron que no plantearían la actividad de la misma manera, dado que encontraron que la motivación de los estudiantes fue muy débil o nula. Si bien no llegaron a un nivel de reflexión crítica (aunque sí pedagógica) que implicaría considerar las distintas variables que condicionan la situación de enseñanza y que incorpora la autorreflexión, hay algún atisbo en uno de los participantes cuando comenta que “después me pasó que me siento hasta el día de hoy, una máquina que repite porque la misma clase que doy el martes la tengo que dar igual el jueves y es frustrante...” (Brunetto y Fernández, 2020, p.38).

A través de la metáfora de la máquina, el hablante señala uno de los significados del concepto. Deleuze (1990) se refiere a uno de los sentidos del término al que relaciona con la sociedad de control en la cual el poder es “al mismo tiempo masificador e individualizador, es decir, que constituye en cuerpo a aquellos sobre los que se ejerce, y moldea la individualidad de cada miembro del cuerpo” (p.5).

Por un lado, este sentido, de “máquina” lleva al concepto de acción pedagógica como forma de reproducción de Bourdieu y Passeron (1996), pero hay otro sentido del término que se pone en juego en estas palabras y es el de “ardid”, utilizado para referirse a máquina teatral. En el intercambio de la entrevista surgen ambos. Al visualizarse como “máquina” el hablante puede observar su accionar (representarlo), puede reflexionar, ser consciente de su situación, al percatarse del mecanismo.

4. Brunetto y Fernández Serrón, 2020, p.28

Otra situación, constatada en la investigación, es aquella de 4 de los entrevistados que optaron por diseñar actividades de lectura y escritura incorporando la participación del escolar. En este caso, se sintieron conformes con el desarrollo de la propuesta, apreciaron una motivación más fuerte en los escolares. Pero fueron más allá y pasaron a interrogarse y reflexionar críticamente sobre los porqué de los resultados y los cuestionaron, aunque, según su relato, fueron positivos. Como ejemplo de lo anterior una de las voces afirma:

“(…)si la volviera a hacer es lo que estaba pensando ayer en realidad la última clase es presentarles algo que no hayan leído, nunca hayan visto para ver si realmente entendieron cómo poder deducir una orden a través de la lectura de unas imágenes. Porque yo no sé si ellos ya saben lo que pasa. Ya saben lo que pasa obviamente, y a partir de ello les queda muy fácil, o se les hace más práctico poder entender la imagen y ordenarla en un tiempo, o no” (Brunetto y Fernández, 2020, p. 38).

De la entrevista hicimos referencia a la pregunta que se dirigía al momento previo a la acción y a la revisión de la acción pedagógica haciendo hincapié en sus potencialidades como dispositivo favorecedor de la reflexión. Sin embargo, como instrumento de investigación, las otras preguntas que la constituyen, especialmente las que se refieren a los conocimientos disciplinares y didácticos que debían sustentar la propuesta didáctica obtuvieron mayoritariamente respuestas que mostraban el vacío de sustancia teórica de la acción docente, lo cual representa un obstáculo significativo para el desarrollo de la reflexión crítica.

El diálogo estructurado en función del análisis de una situación didáctica basado en fundamentos teóricos que pudieran explicitarse y discutirse, como ocurrió en el contexto de la investigación, podría ser un buen camino para apoyar la formación docente en la búsqueda de un sujeto capaz de lograr niveles más avanzados y críticos de pensamiento, al descubrir, como en este caso, los obstáculos. Enfrentar colectivamente los obstáculos parece necesario si se pretende ayudar a los estudiantes de formación docente para que puedan comprender la conexión entre los conocimientos teóricos vigentes y la práctica a la que consideran la principal fuente legitimadora de su profesión. Circunstancias adversas como la pandemia interpelaron las bases hasta ahora admitidas y dejaron alguna ventana para la investigación que permitiría vislumbrar posibilidades de superar la reflexión superficial o no reflexión sobre la enseñanza.

¿La Psicología aplicada a la didáctica o como herramienta de análisis crítico?

“Me gusta trabajar mucho con Freud”

Con respecto a la relación entre los saberes provenientes de la psicología y sus prácticas las menciones de los entrevistados remiten exclusivamente a la teoría de Piaget y a la de Vigotsky cuando se les pregunta acerca de los conocimientos que ponen en juego en relación con las estrategias didácticas utilizadas en actividades de enseñanza de lectura y escritura. Solo en un entrevistado se alude a la teoría psicoanalítica como un saber que atraviesa sus prácticas, “(...) *me gusta trabajar mucho con Freud aunque no lo uso en la fundamentación, me gusta tenerlo muy presente*”.

En el resto de los entrevistados la teoría parece supeditada a su aplicación práctica para poder ser reconocida, en una lógica polarizada donde no parece lograrse un movimiento dialógico y reflexivo, “*Psicología si, a mi (...) 2do año en general fue lo que más me gustó porque sentí como que toda era aplicable (...)*”.

Tomando en cuenta que los autores manejados, plantean la importancia del trabajo con la incertidumbre para la búsqueda de soluciones a problemas, se indaga en la investigación si los entrevistados han podido resolver algún desafío de la vida escolar utilizando saberes previos de psicología o lengua. En este sentido interesa saber en qué medida los aportes de la disciplina, promueven el análisis de la realidad para el manejo de situaciones conflictivas relacionadas a las dinámicas grupales tanto de los niños como de los colectivos de padres o de docentes de las escuelas. Los discursos de la mayoría de los entrevistados parecen centrarse en una marcada preocupación por las dificultades de aprendizaje de los niños y el trabajo con la diversidad de la población escolar. En tres de nueve estudiantes se observa que reconocen manejar saberes de la psicología para el trabajo con la diversidad y los grupos: “*Si. Esta más en juego los que plantean las teorías de psicología, te hablan del sujeto, (...) del niño, del adolescente, de cómo se relaciona el sujeto en la sociedad, (...) la podés aplicar y tener en cuenta en todo momento.*”; “*(...) trabajé mucho desde la Psicología con los niños en cómo se sentían ellos y como a veces sentimos que nos sienten los demás y no es real*”; “*(...) desde la psicología podíamos ver que había algo en su entorno que estaba afectándola y que se plasmaba en su escritura y a su vez en su comunicación*”.

De todas formas persiste en alguno de los discursos la idea de una aplicación instrumental de la disciplina a los efectos de resolver situaciones de la vida

escolar. “Si bien estos conocimientos surgen en los discursos, no se plasman en los planes de las actividades como fundamentación disciplinar. Sino que hacen pensar más bien en actividades pensadas desde un saber puesto en acción y desconectado de la teoría de la formación curricular” (Brunetto, Fernández Serrón, 2020, p. 69).

Con respecto a algunas de las planificaciones de actividades didácticas, concluye la investigación:

No se observa en ninguna planificación, adecuaciones curriculares para atender la diversidad de la población escolar. Tampoco se registran acciones referidas a las dinámicas grupales. Las propuestas didácticas estudiadas, buscan cumplir con los contenidos programáticos y no se detectan propósitos u objetivos que aludan a intervenciones docentes con respecto a las construcciones vinculares dentro del grupo, aspectos de la convivencia o a la diversidad de los funcionamientos (siendo que estos son contenidos del curso de Psicología de la Educación). (p.57)

En cuanto a los niveles de reflexión detectados, surge que son superficiales o pedagógicos y buscan resolver lo inmediato de las situaciones emergentes, muchas veces siguiendo los lineamientos de las prácticas escolares instaladas sin lograr posicionamientos críticos que denoten una verdadera integración con respecto a los saberes académicos de la formación. Los niveles de reflexión crítica son escasos en toda la investigación, entendiéndose por ello, procesos donde los estudiantes pudieran analizar sobre sus propios trayectos personales o grupales con respecto a sus prácticas, así como a la implicancia de su propia subjetividad, historia personal, aspectos vivenciales y cargas afectivas en juego. Las identidades en construcción de las y los futuros maestros parecen condicionadas a las lógicas establecidas por la institución escuela y las formas de hacer, y de ser que están naturalizadas por un habitus que no parece habilitar mayores innovaciones y propuestas reflexivas.

Por momentos algunos discursos de los entrevistados denotan la obturación del deseo en cuanto a la cursada de las disciplinas del Instituto que son vividas como una exigencia que hay que sortear para lograr la titulación pero que no parecen tener mayor significación con respecto al ser maestra o maestro en las prácticas.

“(...)son un montón de materias y te demandan un montón de tiempo, (...) en el Instituto te morís de frío hasta once y media repitiendo cosas (...) que no querés escuchar que no te interesa”.

Todas estas cuestiones que sin duda son movilizadoras, tal vez sean lo visible de un nudo de tensión mayor que tiene que ver con la gran dificultad para poder coordinar acciones entre todos los actores que hacen a la formación y obliga a pensar en la necesidad de generar espacios de intercambio entre las escuelas, los profesores del instituto y los estudiantes para posibilitar oportunidades de construcción colectiva hacia una formación más reflexiva.

Desde la Psicología en la formación de formadores se abren algunas líneas posibles de investigación. Entre ellas, ciertas cuestiones nos interpelan. Por una parte lo relacionado a los procesos de construcción de la identidad de los futuros maestros. Por otro lado, surge la necesidad de identificar tensiones en torno a la cursada y al currículum y ver cómo se juegan el aprendizaje y deseo en los estudiantes de magisterio.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R, Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C (1996). *La Reproducción*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/22875893/Pierre-Bourdieu-y-Jean-Claude-Passeron-La-reproduccion>
- Bronckart, J. P. (2008). *Actividad lingüística y construcción de conocimientos*. Recuperado de: <https://marxismocritico.com/2012/07/27/actividad-linguistica-y-construccion-de-conocimientos/>
- Brunetto, I., Fernández Serrón, G.(2020). *La integración entre los saberes teóricos y las prácticas preprofesionales en estudiantes de magisterio del actual plan de formación. Un estudio interdisciplinario desde Psicología y Lengua*. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1385/Brunetto%20I.%20%20La%20integracion.pdf?sequence=2&isAllowed=>
- Deleuze, G. (1990). *Posdata sobre la sociedad de control*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/172418236/Deleuze-Posdata-Sobre-Las-Sociedades-de-Control>
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona
- INEEd (2016). *Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?*, INEEd.
- Larrivee, B. (2008) 'Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice', *Reflective Practice*, 9: 3, 341 — 360.
- Pérez Gomar, G. (2017). *Tensiones en la construcción de la identidad docente en el proceso de formación magisterial y desafíos frente al cambio institucional*. Recuperado de: <https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2017/wpcontent/uploads/sites/5/2018/03/CO24-PEREZ-GOMAR.pdf>

- Pérez Gomar, G. (2019). *Aprender a ser maestra. La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. Fondo Sectorial de Educación ANII/CFE Modalidad “CFE Investiga”.
- Perrenoud, P.(2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Salinas, A., Chandía, E., Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la practica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos* XLIII, N° 1: 289-309.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Souto, M (2017). *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homosapiens.
- Vaillant,D, Marcelo, C. (2015). *El abc y d de la formación en educación*. Narcea.
- Vaillant,D, Marcelo, C. (2019). *Hacia una forma disruptiva de los docentes*. Narcea.

LO POÉTICO EN FORMACIÓN DOCENTE. UN OFICIO EN LOS MÁRGENES DE LO POSIBLE

Natalia Asplanato, Laura Bermúdez, Andrea Méndez y Andrés Musto
(Depto. Académico de Psicología – CFE)

La vida entera es una educación, Y la epimeleia heautou (cuidado, inquietud de sí), llevada ahora a la escuela de la totalidad de la vida, consiste en que uno va a educarse a sí mismo a través de todas las desventuras de la vida (...) Debemos educarnos perpetuamente a nosotros mismos, a través de las pruebas que nos envían y gracias a esa inquietud de sí mismo que hace que las tomemos en serio. Nos educamos a nosotros mismos a lo largo de toda la vida y la formación es la primera característica de la vida como prueba.

Foucault.

En lengua moderna lo poético se refiere etimológicamente al hacer que crea y/o produce. Tratar lo poético en formación docente es dar lugar a la posibilidad de una creación, de un decir propio, de una singularidad, que encuentra su lugar en el trabajo con otros.

La formación desde la inquietud de sí que plantea Foucault es antes que nada una forma de estar en el mundo, una actitud. La *epimeleia heautou* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo” (2008: 28). Es una acción de transformación sobre nosotros mismos y también sobre los demás.

¿Desde qué lazos se crea la formación docente que potencie la inquietud de sí en su proceso de formación?

Interrogante que hace a aquello que es propio del trabajo en Formación Docente, lo que es de su especificidad.

Hablar de los oficios del lazo, e incluirlo como categoría para pensar la formación docente, según el planteo de Graciela Frigerio (2017), requiere distinguirlo de la conceptualización del vínculo educativo.

Como punto de partida la concepción tradicional de vínculo se limita a los aspectos fantasmáticos de los sujetos, mientras que la noción del lazo comprende algo de lo novedoso que se produce en el “entre”. En este sentido, la noción de lazo supone un cambio respecto de lo que se ha definido como vínculo educati-

vo. Rodríguez propone que: “la tarea que se desprende de llevar adelante oficios del lazo consiste la más de las veces de operar sobre un conjunto de pequeños detalles que abren a la posibilidad de movimientos y alteraciones de lo dado” (2017, p. 134)

Formación y educación no son lo mismo; la relación con el saber que se produce, y los lazos transferenciales en los que se sostienen, son diferentes por los efectos que generan.

De acuerdo con lo que plantea Enriquez (2009) no es posible concebir como equivalentes la educación y la formación. Tanto la educación como la formación implican al sujeto en su imaginario inconsciente y las podemos situar en un contexto de grupo, organización, institución.

La educación sin embargo se relaciona con la posibilidad de constitución de un sujeto. Se inicia en el ámbito de la familia, filiación primaria, y también encuentra sus marcas en las instituciones educativas, filiaciones secundarias.

En la doble vertiente conceptualizada por Lacan en el Seminario 11 (1995), en ese movimiento entre alienación y separación es que será posible el sujeto. Alienación a un deseo del Otro como punto de partida necesario para lo humano en su fragilidad, separación como movimiento habilitante para la constitución psíquica. Aquello que Freud conceptualiza como el sepultamiento del Complejo de Edipo y que supone para el niño un proceso por el cual algo de su inscripción en lo social lo ubica más allá del ámbito familiar, en relación a una ley, que también atraviesa a su familia.

En la escuela el niño queda ubicado en el lugar de un niño entre otros, una niña entre otras. La educación produce las marcas, las formas de tramitar lo pulsional en la vida cotidiana. Los tiempos de la primera infancia son los de la constitución fantasmática, donde la educación dejará sus marcas en la habilitación de un deseo posible, en la posibilidad de conquistar algunos territorios en el presente y otros como promesa de futuro.

Siguiendo lo que plantea Lajonquiere “educar es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al niño conquistar para sí un lugar en una historia, más o menos familiar y, de esa forma, poderse lanzar a la empresa del deseo” (Lajonquiere, 2018, p. 8).

La formación toma como punto de partida un sujeto, que, atravesado por diferentes experiencias, llega con las marcas que la educación ha dejado en su historia, las que se van a entretejer en su interés por formarse como docente.

Formarse como docente es una decisión de un sujeto adulto, se requiere una cierta constitución psíquica y una autonomía potencial que permita cues-

tionar lo recibido. Reconocer la experiencia vivida es un punto de partida para el proceso de formación atravesado por el acto de la elucidación, a partir del cual los seres humanos pueden intentar pensar aquello que hacen pero también saber acerca de lo que piensan (Castoriadis, 2007).

La experiencia como trabajo del pensamiento es inenseñable, en ello reside la posibilidad de su poética. Es en sí misma una praxis en el sentido marxista y freireano del término, lo que la hace intransmisible, intransferible e inédita. El sujeto de la experiencia es quien se pone a prueba con la “realidad” de ahí su potencia y posibilidad.

Desde esta perspectiva Gadamer “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura; y designa en primer lugar el modo especialmente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer 1991, p. 38).

La formación supone una transformación del sujeto; trasciende la voluntad y la intención de quien enseña. No es posible formar a un docente, es factible generar las condiciones de posibilidad para que la formación se produzca. Es un proceso propio de cada sujeto, como tal intransferible, resultado de la tensión entre el espacio intrapsíquico, el espacio intersubjetivo y el transubjetivo.

No hay una simultaneidad entre lo transmitido y lo aprendido, no ocurren al mismo tiempo. El tiempo de la formación es el de la resignificación que elabora el sujeto. La formación acontece durante toda la vida, las resonancias se dan en un tiempo otro que no es posible asimilarlo a tiempos cronológicos, sus efectos no se limitan a lo inmediato.

Bordear el saber sólo es posible a partir de habilitar la pregunta. La pregunta por definición abre un potencial de posibilidades. Quien pregunta y se pregunta interviene no sólo en el mundo, sino que también sobre sí; la pregunta es una invitación al acontecimiento que sólo puede ser experimentado por quien interroga. El preguntar/preguntarse habilita un trabajo de revisión de las implicancias en lo intrapsicológico poniendo en funcionamiento la posibilidad disruptiva del pensamiento como novedad, como transgresión. Al respecto Foucault nos dice del ejercicio de una curiosidad activa “(...) esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer sino la que permite alejarse de uno mismo” (2010, p. 11)

La Psicología es un campo del saber que dice algo acerca de los orígenes, de los puntos escabrosos de lo humano, del deseo, de la sexualidad y de la muerte. De cómo se conmueve el sujeto ante la inquietante posibilidad de saber.

El sujeto recorrerá su historia, como hijo, hermano, padre, madre, niño de escuela y adolescente de Liceo, encontrará una y otra vez una referencia a diferentes fragmentos de esa historia, lo cual supone movilizar aspectos inconscientes de sí.

La Psicología en la formación podría producir entre otras cosas, una resignificación de la infancia o adolescencia en su tránsito por las instituciones educativas y también una resignificación de la experiencia de sí mismo.

En estos años ante la situación de pandemia se instalaron nuevas modalidades desde las cuales se intentó sostener los espacios de formación. Pero ¿es posible la formación desde lo virtual? ¿Es posible la construcción del lazo en la virtualidad?

Esbozar algunas respuestas a estas preguntas es permitirnos nombrar, darle lugar como experiencia, y tal vez conceptualizar algo de lo que ha atravesado nuestra práctica en los últimos dos años. No se trata de realizar una reivindicación de la presencialidad ni un elogio de la virtualidad sino de dar cuenta de algunas inquietudes.

Parafraseando a Rodríguez ¿qué detalles se ponen en juego en la formación docente a través de las videoconferencias? ¿Qué se juega en los márgenes de los espacios de formación posibles?

La videoconferencia es una herramienta usada frecuentemente durante este tiempo de pandemia. En la videoconferencia, la distancia entre los cuerpos puede llegar a ser infinita, así podemos estar en la misma video conferencia con alguien que se encuentra a una cuadra o al otro lado del mundo. ¿Cómo construir un espacio que propicie el encuentro? ¿De qué espacio se trata? ¿De qué presencia?

La videoconferencia deja por fuera el olor, el gusto y el tacto. La voz y la mirada son los elementos pulsionales privilegiados que entran en juego, pero la imagen plana no reemplaza lo real del cuerpo presente. Cuerpos que aparecen mutilados o, las más de las veces, cuerpos ausentes.

Nos preguntamos acerca de la particularidad del malestar que se produce a partir de la virtualidad a la que obliga los tiempos de pandemia. Las nuevas formas del “encuentro” con los otros suponen, sin embargo, la promesa de continuar y crear el lazo que es la esencia de nuestro oficio y de la formación.

El término presencia - derivado del latín *prae - essere* - se refiere a una relación espacio - temporal con el mundo: lo que se hace presente es una especie de producción poética que busca hacerse tangible en su impacto inmediato en el cuerpo, lugar privilegiado del espacio y el tiempo humanos. (Bárcena 2016: 49)

Se nos perdió el encuadre

Se nos perdió el encuadre, frase que dice, condensa aquello que atravesamos durante los últimos dos años, a partir de las transformaciones que se realizaron a los cursos por la pandemia del COVID 19.

Al principio fue necesario adaptarse, hacerlos viables, seguir sosteniendo la posibilidad de la formación.

Con el tiempo fueron apareciendo algunas preguntas ¿cómo es posible la formación a través de la virtualidad?

En muchos diálogos que se daban con los compañeros, tanto del área de Psicología, como de otras áreas aparecían inquietudes, incertidumbres, conflictos, enojos, angustias, malestares, que producía el trabajo en tiempos de pandemia, el agotamiento, el cansancio, el desconcierto, la lejanía, las distancias, la impotencia. Lo incómodo y raro que es verse a sí mismo todo el tiempo en la pantalla, la pérdida de la devolución del gesto del otro, las variables que hacen a la tecnología. Al mismo tiempo compañeros manifestaban su conformidad y gusto por esta nueva modalidad.

Sin embargo la vivencia de la soledad estuvo presente en muchos de nosotros, los docentes, al igual que en los estudiantes.

Borramiento de los escenarios, del tiempo y el espacio, dificultad para terminar de salir de un lado y poder entrar en otro, no se pudo salir a trabajar, ni entrar a casa. Espacios habitados por significaciones distintas sucediendo en el mismo lugar en lo real.

El resguardo del encuadre de nuestro trabajo en el aula cae y de pronto, lo privado y lo público aparecen borrados. Hablar de psicología en casa, significa que quizá la familia escuche. Hablar de Edipo frente a los hijos genera una sensación de invasión. Conmueve y remueve.

¿Dónde están los compañeros de trabajo? ¿Dónde encontramos ese “lugar otro”?

¿Qué nos sucede cuando se nos pregunta “podemos grabar la clase”?, una clase que no está pensada como una conferencia para ser grabada, y quedará inmortalizada en un registro audiovisual.

¿Es diferente acaso a una grabación o filmación que sin nuestro consentimiento también se hace en presencialidad? ¿Será tiempo de replantearnos posturas éticas al respecto?

Por otro lado, ¿acaso la clase no es un espacio de lo público?

Hay un sentimiento de sentirse expuestos, vulnerables. Alguno de nosotros lo vincula con que a veces la ausencia de la institución se hace visible en ese zoom a través del cual se despliega la clase.

¿Qué impacto tiene todo esto en nosotros?, ¿Qué nos pasa como sujetos cuando no sabemos si los otros, están ahí, detrás de ese rectángulo negro que, a lo sumo, con frecuencia, sólo nos brinda un nombre? ¿Y de qué forma está ese otro/a?

Y se siente una herida narcisista, ¿está o no está? ¿Me escucha? ¿Me ve? ¿Es simulacro? ¿Está escuchando o está durmiendo, cocinando, haciendo ejercicio, o compartiendo la clase con algún integrante de la familia? ¿Con quién estoy hablando, con quién estoy trabajando en la clase? ¿Cuál es el destino de lo que se enseña? pregunta que en la virtualidad parece duplicar su incertidumbre.

¿Es posible hablar de lazo en la virtualidad? ¿De qué tipo de lazo hablamos? ¿Cayó la mirada? ¿Cayó el lenguaje del cuerpo?

¿Cuáles son las consecuencias que tuvo la ausencia de esa mirada para la tarea del docente?

¿Qué sucede con el trabajo psíquico implicado en el educar cuando los “encuentros” se sostienen sólo desde lo virtual?

Hay una sensación común de pérdida, pero ¿qué fue lo que perdimos?

Se nos perdió un encuadre y no hemos tenido tiempo de reformular otro, acorde a la situación actual. ¿Cuál es el encuadre del zoom? ¿Cuáles son las constantes y las reglas que se establecieron para trabajar en ese espacio de manera tal que la formación sea posible? Ha habido esbozos, propios de cada curso, de las exploraciones de cada docente, pero no se ha producido aún como colectivo.

También se rompió un encuadre, que se sostenía en determinada organización institucional, característica del CFE hasta ese momento.

El término presencialidad aparece como contraposición a lo virtual desde el momento en que esta última termina de instalarse como una posibilidad tan fácilmente realizable. La fuerza que ha cobrado en el último tiempo la oposición presencialidad - virtualidad, que previo al tiempo de la pandemia no se planteaba con tanta intensidad, a partir de los últimos dos años se ubica como un eje de debate. Es decir, antes no nos preguntábamos acerca del dilema virtual o presencial, se daba por hecho que la formación era presencial, y que la modalidad semipresencial se utilizaba en determinadas situaciones y con determinadas características. Pero en la actualidad la oposición se plantea, y más allá de la opción que cada sujeto pueda tomar, el planteo del dilema en sí mismo habla de un cambio.

El estudiante que dice no tener recursos para pagar los datos que consume para participar de una clase virtual y por ese motivo participa con la cámara apagada, ¿es admisible? ¿Qué nivel de compromiso establece con el curso, respecto a sí mismo, pero también con los demás compañeros? ¿Qué impacto produce cuando el planteo es que no tiene recursos económicos para comprarse unos auriculares con micrófono y por lo tanto no puede hablar en la clase, y, a lo sumo utiliza el chat de la aplicación para realizar una intervención? La atención de quien enseña se dispersa: se vuelve necesario estar atentos a las distintas modalidades de participación, así como al tema que se está desarrollando.

Hay muchas diferencias entre un curso de modalidad virtual, el cual se lo diseña, tanto en las modalidades de enseñanza, las posibilidades de acceso a los materiales, pautas de trabajo y formas de evaluación, y un curso que se va a desarrollar en forma presencial. Nos encontramos que no es posible trasladar un curso de forma presencial a la modalidad virtual, pero tampoco hubo tiempo para diseñar el trabajo de formación en la virtualidad.

Como un apunte para finalizar esta pequeña reflexión acerca, algunas puntuaciones acerca de la mirada y la voz.

En la plataforma donde se dictan las clases de forma virtual no sabemos si el otro nos está mirando, no hay cruce de miradas posibles, no pueden descubrir a quién mira cada mirada. El contraste es fuerte con aquello que podía suceder en el aula.

La mirada y la voz son dos elementos constitutivos del sujeto. A través de la mirada lo reconozco al otro, a través de la voz lo nombro y entre ambas, con la puesta en juego del cuerpo es que podrá devenir un sujeto. Primarias, presentes desde el origen, la mirada y la voz hacen a la posibilidad de que haya sujeto, a la posibilidad de transmisión entre las generaciones.

Da la impresión de que potencialmente, en el encuadre actual, dejar de lado la mirada y la voz sería una posibilidad, pero sin ellas, ¿cómo acontece la formación?

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2016) *En busca de una educación perdida*. Rosario. Homo sapiens ediciones.
- Castoriadis C. (2007) *Los dominios del otro. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa
- Enriquez, E. (2009) *Educación y formación. Aportes desde una teoría de la Institución y las organizaciones*. Facultad de Filosofía y letras de Buenos Aires. Serie Los documentos, de la carrera de Formación de formadores.

- Foucault, M. (2010) *La escena de la filosofía*. En obras esenciales. Barcelona. Paidós.
- Foucault M. (2008) *Hermenéutica del Sujeto*. 1981-1982, Fondo de cultura Económica, Buenos Aires.
- Freud, S. (1930) *El malestar en la cultura*. Tomo XXI, en Amorrortu *Obras completas*.
- Frigerio, G., Korinfeld D. y C. Rodríguez (coords) (2017) *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo*. Editorial Noveduc, Buenos Aires
- Gadamer, Hans-Gerg (1991) *Verdad y método: Conceptos básicos del humanismo*. Ed. Sígueme, Salamanca
- Lacan, J. (1995) *El Seminario*, Libro 11 Los cuatro conceptos del Psicoanálisis. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Lajonquiere, L. (2018) Clase 2 *Psicoanálisis y Educación: historia de una relación. Sus potencialidades actuales*. Curso Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Sitio FLACSO Virtual.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE

Laura Bermúdez
(Depto. Académico de Psicología – CFE)

Tradicionalmente la docencia se ha visualizado como una profesión en la que los riesgos respecto a la salud son integrados en otras dimensiones. Es una profesión que se asocia con “la entrega”, “el sacrificio” y “la dedicación”, sin tener en cuenta el costo emocional que ello implica.

Investigaciones tanto de América Latina como de países europeos han constatado la existencia de sufrimiento, malestar y *burnout* en las personas que ejercen la docencia. (Bermúdez, 2013). Estudios en la región dan cuenta de la presencia de ese padecimiento físico y mental en los docentes de diversas ramas de la educación, a través de sintomatología que se manifiesta en depresiones, estrés, ataques de pánico, angustia, dolores físicos recurrentes. Sin embargo, estas formas de dolencias no son percibidas como emergentes del ejercicio de la profesión docente; por el contrario, se las aborda como asunto del sujeto, de la esfera de lo privado y lo íntimo, al margen de las condiciones y la vivencia que sobre su trabajo tiene.

El sufrimiento ha sido propiedad de la medicina, en relación con el cuerpo, y de la religión, respecto al alma (De Gaudejac, 2008). Este autor señala que fue Dejours quien introdujo el tema del sufrimiento en las ciencias humanas a propósito del trabajo. En esa línea sostiene que “el sufrimiento psíquico en el trabajo nace cuando el vínculo entre el deseo del individuo y la organización del trabajo está bloqueado” (De Gaudejac, 2008, p. 197).

En el planteo de Dejours (1990), el desfase entre la organización prescrita y la organización real sitúan al sujeto en un estado de tensión que origina sufrimiento. Este puede ser del tipo *creador* en tanto sea posible la negociación y el reconocimiento dentro de la organización, o puede volverse en contra de los sujetos en tanto no pueda inscribirse dentro de la lógica de reconocimiento y de organización del trabajo. El sufrimiento psico-social puede agruparse en el tríptico represión, explotación, exclusión (De Gaudejac, 2008).

Se instala un sufrimiento destructivo, en el que las capacidades del sujeto se ven inhibidas y así la desesperanza y la pasividad comienzan a invadirlo. Se plantea, en esa concepción, que se instituye un sufrimiento social que surge cuando el deseo del sujeto ya no puede, socialmente, realizarse, cuando no puede ser lo

que anhela ser. “Tal es el caso cuando está obligado a ocupar un lugar social que lo invalida, lo descalifica, lo instrumentaliza, lo desconsidera” (De Gaudejac, 2008, p. 198).

Desde la década del setenta, a través de las investigaciones y publicaciones realizadas en Estados Unidos y Europa, se menciona el síndrome de burnout. En Brasil comienza a hablarse de “desestimiento” (desistir, abandonar, dejar de luchar) y, en Argentina, de “malestar docente” en la década de los noventa.

Malestar significa, según el diccionario, “sensación indefinida de no estar bien física o espiritualmente” (*Diccionario Kapelusz de la lengua española*, 1979, p. 944).

El *burnout* se ha definido como un cuadro de desgaste a partir del ejercicio profesional. Su descripción la realiza el psiquiatra Freudenberger, en 1974. Se presenta como un cuadro de desmotivación, ansiedad y depresión con progresiva pérdida de energía. Es el resultado de una excesiva demanda de energía. Sin embargo, es en 1976 que se presenta el *burnout* en forma “oficial”, en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicología (APA); lo hace Christina Maslach, quien lo define como un síndrome tridimensional, en el que se manifiesta agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Hay quienes prefieren nombrarlo como síndrome de desgaste profesional (SDP) (Carlin y Garcés de los Fayos Ruiz, 2010).

Numerosas investigaciones en distintas partes del Occidente muestran que este síndrome tiene mayor prevalencia en ciertas profesiones, como en las áreas de la salud, la educación y el trabajo social.

Cuando se realizan abordajes comparativos con otros sectores de trabajadores, en Uruguay, las licencias psiquiátricas, según datos del Banco de Previsión Social (relevados del documento de FeNaPES, 2017) son la sexta causa de licencia médica. En la educación pública es la segunda causa y llega a ser la primera en algunos años.

Dos tópicos marcan con frecuencia la agenda en materia educativa, desde diversos lugares, pero particularmente desde los medios de comunicación y desde la política partidaria: el ausentismo del profesorado y la formación de este en los institutos donde se realiza la carrera para graduarse como docente de educación media. Al tipo de formación de grado que reciben los docentes se le atribuye la instalación de parte de ese malestar, en el sobreentendido de que no se los prepara para trabajar con adolescentes y con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje de diversa índole.

Parecería que en la actualidad es una de las profesiones que más denostada está en la opinión pública. Distintos actores públicos sitúan al docente en un lugar complejo y polémico y lo convierten frecuentemente en un chivo expiatorio. Cuando se investiga o se habla de la salud docente básicamente se hace desde la ergonomía del trabajo. Se centra en cifras que, si bien arrojan datos relevantes, no son suficientes para explicar esta vivencia de malestar, o más precisamente de padecimiento, que aparentemente vivencia el profesorado.

El malestar como parte de la cultura y en el docente

El malestar es parte de la cultura. Es el costo inevitable que implica ser el sujeto social y cultural que define a los humanos (Freud, 1920). El malestar es un estado de permanente insatisfacción que vivencian los sujetos, como producto de formar parte de la civilización. Está directamente relacionado con la renuncia pulsional que se debe hacer para favorecer la convivencia. Esto implica un abandono al principio de placer, con el displacer que esto trae. Pero la contrapartida de este malestar es la promesa de protección que la cultura, el grupo ofrece al individuo. Este proceso es consecuencia de las vicisitudes del desarrollo psicosexual, particularmente del tránsito por la conflictiva edípica que permite al individuo instalar la ley, las prohibiciones y mandatos de la cultura (Quintero, 2014).

El malestar se manifiesta en la instalación del síntoma que portan los sujetos. Según sostiene Freud (1917):

Los síntomas (...) son el resultado que se libra en torno de una nueva modalidad de la satisfacción pulsional. Las dos fuerzas que se han enemistado vuelven a coincidir en el síntoma; se reconcilian, por así decir, gracias al compromiso de la formación de síntoma. Por eso el síntoma es tan resistente; está sostenido desde ambos lados. (pp. 326-327)

El síntoma, en tanto satisfacción sustitutiva de un aspecto de la pulsión reprimida, es un estado de placer que se manifiesta a través de padecimiento, de sufrimiento. Es, a la vez, displacentero, pero también le brinda un estado de satisfacción que siempre es inconsciente. Genera que el sujeto retorne a sus fantasías, las que también quiere evitar. Esto se manifiesta entonces en un permanente estado de malestar, a veces de angustia, que atañe al sujeto en forma individual pero que también da cuenta de la historia de la cultura y de la sociedad (Quintero, 2014).

Hay un malestar inherente a la vivencia subjetiva por ser seres culturales y sociales. Sin embargo, este se ve incrementado y potenciado en ciertos contextos laborales y profesiones.

En ese sentido, el malestar se vivencia en forma particularmente lesiva en una profesión como la docencia. A partir de la revisión bibliográfica sobre el tema, se encuentra que la profesión docente es generadora en sí misma de malestar. Es de una exposición del ser tan intensa, y de una depositación social tan fuerte, que vulnera a las personas que la ejercen.

El lugar del docente es complejo; está permanentemente puesto en debate, por parte de la sociedad. Sin embargo, también este malestar se ve incrementado en los docentes, por un plus de autoexigencia que esta profesión genera y por sus condiciones laborales.

Manifestaciones del malestar docente

Los síntomas asociados al superyó se manifiestan como fuertes sentimientos de culpa, generadores de un gran sufrimiento, originados por un deseo de agresión hacia los demás pero que se vuelve hacia el propio sujeto, por la intervención de los mandatos culturales presentes en esa instancia del aparato anímico. Síntomas como los actos de autocastigo y las grandes prohibiciones son expresión del funcionamiento de esta estructura psíquica.

En este sentido la queja es un síntoma. La “queja es una traducción de la demanda que se articula en la palabra. La queja es una locución de dolor, de pena, de sufrimiento, de resentimiento, de reclamo, alude a un estado de padecimiento. De soportar un mal” (Quintero, 2014, p. 44). La persona que se queja manifiesta un desencuentro con el afuera, al que alude su reclamo, pero también consigo misma. Calma el sufrimiento, pero espera una solución y no la comprensión del asunto.

En esa línea de pensamiento, afirma Moncarz: “La queja constituye una transacción a través de la cual denuncian su malestar y, al mismo tiempo, confirman el *statu quo* con sus posturas resignadas, asegurándose que nada cambie” (citado en Fernández, 1992, p. 137).

La queja favorece el aspecto conservador de la situación que se denuncia, a la vez que esta queja-lamento confirma y reproduce un lugar de dependencia. Fernández (1992) sostiene que, de alguna forma, la queja es promovida por la institución educativa. Mientras los y las docentes se quejen, nada parece cambiar.

La literatura acerca de este tema plantea que los motivos de la queja docente son múltiples. Entre ellos, según lo señala Quintero (2014), se observan: la ausencia de reconocimiento social del trabajo docente, familias poco dispuestas a colaborar con el proceso educativo, exceso de trabajo más allá del aula, escasa participación en la toma de decisiones. Inexistencia de ámbitos de autocuidado (Lesme, 2011), destrato por parte de autoridades y padres, deseo frecuente de abandonar el ejercicio de la docencia y, por tanto, de cambiar de funciones dentro de la institución educativa (Sangenis, 2009), número excesivo de estudiantes en cada grupo (Da Silva, 2012), atención a la diversidad de la problemática estudiantil (Rolando, 2006), malestar surgido por el desencuentro entre los problemas de la práctica docente y la imagen que tienen acerca de lo que debe ser el ejercicio de su profesión, así como salarios bajos en relación con la exigencia solicitada en sus funciones. Estas vivencias conllevan a una situación de permanente queja (Quintero, 2014).

La queja docente se anuda con otro tipo de síntomas que producen un compromiso orgánico que se presenta en forma de lumbalgias, fibromialgia, enfermedades autoinmunes, abulia, disminución de la capacidad creativa, alteraciones gastrointestinales, insomnio, irritabilidad (Sangenis, 2009). Sin dudas, “el síntoma a menudo no es signo de la enfermedad, sino la expresión de un conflicto inconsciente que muchas veces se manifiesta en el cuerpo”, según Diniz (citado en Quintero, 2014, p. 128).

Fernández (1996) realiza una asociación entre la queja del docente y el aburrimiento del estudiante: “La queja y el aburrimiento, en tanto lubricantes que funcionan para mantener a una máquina paralizante, generan inhibición cognitiva reactiva y mantienen la inhibición reactiva estructural” (p. 138). La autora define la inhibición reactiva como una forma de evitar pensar. Esto puede ser un mecanismo de defensa coyuntural, emergente de un estado de angustia o ansiedad. Sin embargo, también puede instalarse como algo estructural, permanente y que provoca en los sujetos la imposibilidad de pensar, así como, por tanto, de crear. Cuando la posibilidad de realizar un trabajo creativo se encuentra obturada, las probabilidades de que se instale el desánimo y el malestar son mucho más fuertes.

El vínculo educativo

Cabe notar que la profesión docente está históricamente marcada por la asignación social de un sujeto que detenta el saber y que provoca la capacidad

de pensar y de aprender en otros. Esta concepción la podemos rastrear ya en los escritos de diversos filósofos griegos, antes de la era cristiana. Pero también desde ese entonces, una de las cosas que se destaca, y que por tanto forma parte de este oficio, es el vínculo que el maestro mantiene con sus discípulos. Solo se puede aprender de las enseñanzas de quienes ejercen la labor docente, a partir de un buen vínculo. Platón, en *El banquete*, a través de la figura de Sócrates, menciona como condición el vínculo de amor que debe existir entre el maestro y su discípulo. Para Freud es en el vínculo donde está lo central del acto pedagógico.

Es sin dudas de gran relevancia prestar atención a todo lo pertinente al vínculo entre docentes y estudiantes. Al respecto, señala García:

Los docentes “heredan” por transferencia directa los vínculos que los educandos tienen aún con sus padres. Esto les crea a los docentes una delicada situación, ya que no han sido formados (ni informados), para enfrentar los complicados conflictos que se pueden presentar. (Citado en Allidière, 2004, p. 30).

En *Sobre psicología del colegial*, Freud explicita cuán significativa es la figura del docente. Sobre quienes ejercen esta función se depositan una serie de afectos de origen inconsciente, caracterizados por una importante ambivalencia de amor-odio. Es que quien educa y enseña es puesto desde el inconsciente del estudiante como sustituto de las figuras parentales. De esta forma la personalidad del docente es la que adquiere relevancia en el contrato didáctico. Freud (1914) afirma:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida y, en muchos, el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; eran muchos los que se atascaban en ese camino, y algunos (...) lo extraviaron así para siempre. (p. 248)

Desde este marco teórico, la relación estudiante-docente porta la herencia afectiva del vínculo temprano con quienes han cumplido la función materna y la paterna. El presente en ese vínculo es vivido desde las huellas mnémicas e imágenes que se portan. Esto significa destacar la importancia de la transferencia y de la contratransferencia en el vínculo educativo. La transferencia es entendida como “el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de determinado tipo de relación establecida con ellos (...) Se tra-

ta de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad” (Laplanche y Pontalis, 1967, p. 502).

Este vínculo asimétrico que se establece entre docente y estudiante no se puede comprender, en su cabalidad, si no mencionamos la contratransferencia. Esta es definida como el “conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de este” (Laplanche y Pontalis, 1967, p. 109).

Así como en el encuadre de trabajo terapéutico el análisis de la contratransferencia es parte del proceso, parecería que también es importante el análisis de su manifestación en el vínculo educativo. Desde esta perspectiva, Busch y Kociak (1994) sostienen la importancia de diferenciar y separar aquello que es de la historia y de la personalidad del docente de lo que pertenece al estudiante. Que los profesores puedan analizar las emociones que se instalan en el vínculo con el estudiantado permite una mejor comprensión del proceso pedagógico. La contratransferencia, según el planteo de estas autoras, no es solamente una pantalla donde se proyectan los afectos del estudiante, sino también un territorio donde inevitablemente surgen los afectos del docente. Los profesores están fuertemente implicados emocionalmente en el ejercicio de su profesión. Las distintas dinámicas vinculares pueden contribuir a sensaciones tanto de bienestar como de malestar.

El vínculo entre docentes y estudiantes adolescentes resulta especialmente complejo. Es particularmente a través del conflicto generacional que los adolescentes batallan sus conflictos identitarios. El adulto opera como “frontón” para los jóvenes. Al respecto, Blos (1979) plantea que “la creación de un conflicto entre las generaciones y su posterior resolución es la tarea normativa de la adolescencia (...). Sin este conflicto no habría reestructuración psíquica adolescente” (p. 11). Sin embargo, este conflicto genera un desgaste importante para los adultos sobre los cuales se deposita la confrontación.

La adolescencia es un período particularmente crítico. En relación con esto, Courdié (2007) sostiene que “las conmociones de la adolescencia tienen, por sí solas, capacidad suficiente para perturbar a un sujeto, hasta el punto de vedarle todo interés por los estudios” (p. 218). La autora afirma que el conflicto en la adolescencia frecuentemente se libra en torno al éxito o fracaso escolar. La crisis de la adolescencia implica una ruptura de gran trabajo psíquico por parte de la/el adolescente. Al respecto, Courdié (2007) señala:

Lo problemático es fundamentalmente el trabajo de separación con la madre: el niño no puede desprenderse de su influjo, sigue siendo el objeto que la completa,

no puede sostener su deseo de saber, porque aprender es un acto que se realiza solo, comprender es una actividad solitaria hecha de mecanismos que cada cual elabora en la intimidad de su funcionamiento psíquico. Sumado, el vínculo es demasiado fuerte, el deseo de aprender puede resultar letra muerta, las operaciones mentales se bloquean, y se detienen los procesos cognitivos: a esto le llamamos *inhibición intelectual*. (...) Este defecto en la construcción del sujeto puede pasar desapercibido mientras este permanezca bajo la tutela parental, pero podrá revelarse catastrófico en la adolescencia. Con ello queremos decir que el trabajo de simbolización no comienza en este período; para que el sujeto se amolde a su nueva condición es preciso que la problemática fálica esté instalada, que la metáfora paterna haya operado desde siempre y que la primera crisis edípica se haya resuelto. (pp. 219-220)

La adolescencia implica un proceso en el que, en ese trabajo interno de búsqueda de la autonomía y la individuación, se apelen a recursos que pueden ser lesivos, por ejemplo, depresión en sus múltiples manifestaciones, consumo excesivo de sustancias, conductas de riesgo, fuerte tendencia al *acting out*. Una crisis existencial que compromete todo el ser de las personas en este momento del ciclo vital (Courdié, 2007).

Esto representa, para quienes ejercen la docencia con adolescentes, un esfuerzo psíquico y un desafío extra.

La función del docente. Su lugar en la actualidad

La función del docente va mucho más allá de ser quien transmite un saber de un área determinada de la ciencia, la filosofía o del arte. Su función implica, además, tener un papel de extrema importancia en la organización y/oica del estudiantado. Está ligada al ideal del yo, del cual es portavoz. La cultura, la sociedad se “apoya” en el cuerpo docente para reforzar la estructuración del ideal del yo y del superyó.

El vínculo pedagógico no puede comprenderse, sin detenernos en el lugar que el docente debe tener para sostener ese contrato didáctico. Quien ejerce la docencia necesariamente es colocado en el lugar del supuesto saber, es alguien que tiene que transmitirle a otro los preceptos de la cultura. Y esto solo es posible en tanto su función esté investida libidinalmente, ejercida desde el deseo, psicoanalíticamente pensado, pero también en el entendido de que colocarse en el lugar del supuesto saber está asociado a la función paterna. Esa función que

impone los límites, los diques de la cultura, las restricciones y las tradiciones. Quienes son docentes deben ocupar, en nuestra sociedad, el lugar simbólico de la ley. Solo desde ahí es posible el ejercicio de la docencia, sostenido desde una asimetría vincular que posibilita al docente posicionarse en el lugar de quien sabe, de quien tiene algo para dar e instalar en el otro-estudiante, que recibe porque reconoce en el docente el lugar del saber. Y es justamente ese lugar del saber y de la autoridad del profesor que está en declive. Casi se asiste a la muerte del “sabio y sabia docente”, a su destitución por parte de la comunidad toda. Esto no solo forma parte de un discurso instalado hacia el cuerpo docente, sino también de la cultura, a raíz de la declinación de la función paterna. Esto lo plantean diferentes psicoanalistas, entre los cuales, Pereira afirma: “En nuestra sociedad contemporánea, el padre parece haber sido depuesto del poder” (citado en Quintero, 2014, p. 82).

La función paterna es la que impone la ley, el saber y la autoridad. Es la que instala en el ser humano la posibilidad de la castración. En la actualidad presenciamos un declive de esta función, que se manifiesta particularmente en la caída de los grandes referentes de la cultura. Allí donde están estos, se instala en su lugar el goce sin límites, un superyó que incita a disfrutar, lo cual aniquila el deseo. Este implica el reconocimiento, aún inconsciente, de la falta, pero el goce la elimina. Quintero (2014) señala que:

Se trata de un superyó no atemperado por el ideal del yo, aquel que se mostraba severo y que jalonaba al ideal, a la culpa y a la superación. Este superyó queda en manos del goce, sin nada que lo limite. (p. 85)

La “caída del padre”¹ es también la caída del lugar que históricamente ha tenido el docente. Se rompe el contrato narcisista que existe entre quienes ejercen la docencia y los padres. Los y las docentes quedan desalojados por padres y madres del lugar del saber y de la autoridad, y esto provoca una herida narcisista muy difícil de tramitar.

La revolución tecnológica genera el uso, en la institución educativa, de *tablets*, *gadgets* que genera un nuevo tipo de vínculo entre los docentes y los estudiantes. El “saber” si es que se lo equipara a la información, está allí, en los

1. Cuando nos referimos a la “caída del padre” hacemos mención a la función paterna. Esta función no es sinónimo de hombre, sino que refiere a la interdicción, a la internalización de los límites, que se realiza en el sujeto durante el desarrollo. La función paterna es ejercida por aquellas personas que, insistentemente, le “recuerdan” e instalan las prohibiciones a quienes transitan por la infancia y la adolescencia.

gadgets y no en el docente. Al respecto, Zelmanovich y Kiel plantean que “se trata de modos de satisfacción que no pasan por el Otro y por lo tanto no se plantean como conflicto entre una modalidad de la pulsión y los requerimientos de la cultura” (citado en Quintero, 2014, p. 171).

El desalojo que se le hace al profesor es estimulado y también impulsado desde diferentes actores de la sociedad. La prensa, actores de la política, técnicos de diversas disciplinas que no pertenecen a la educación y el poder judicial dan sus veredictos acerca de las instituciones educativas y particularmente sobre quienes ejercen la docencia.

¿El trabajo docente produce sufrimiento?

Paullín (2013) toma los aportes teóricos que Dejours (1990) ha realizado en torno al sujeto y al trabajo, pero los focaliza en la docencia. En este sentido aborda un concepto de este autor, el de “normalidad sufriente”, para plantear que no solo se trata de analizar las características de los sujetos en forma individual, sino que, en tanto el trabajo produce ciertos niveles de sufrimiento, se establecen defensas psíquicas colectivas para asumir la tarea profesional. El sufrimiento, según sostiene Paullín (2013), puede subvertirse en placer. Y esto no solo por mera sublimación. Implica la construcción de un proyecto personal creativo, pero fuertemente anclado y apoyado en lo colectivo.

Este autor sostiene que en la actualidad hay ciertos factores que provocan grados importantes de displacer en la labor docente. Señala, entre otros, la fragilidad del espacio áulico, la demanda y los reclamos fuertes que las familias realizan a la figura de los docentes, así como las transformaciones sociales en relación con el lugar de la autoridad. Este último aspecto es una de las cuestiones que más desgaste produce. La interpelación permanente, con la interrogante: “¿Quién sos vos?” (Paullín, 2013, p. 289), por parte del alumnado, genera un cuestionamiento continuo a la autoridad docente, que lesiona las claves identitarias de esta profesión. Es así que construir las condiciones para el ejercicio de la función docente se ha vuelto un punto de partida en sí mismo, que implica destinar tiempo y energía específica para esto. En este marco introduce la categoría de “clases frágiles”, la cual construye a partir de una serie de entrevistas que realiza a docentes. Se trata de un estado en el que los y las estudiantes:

[...] No entran a clase, ingresan tarde o tratan de retirarse de ella insistentemente mediante pedidos de salida y a veces “escapadas” sin que el docente lo advierta.

Permanecen en un registro diferencial de la experiencia escolar, usando sus teléfonos móviles y otros dispositivos, escuchando música, respondiendo a mensajes de texto, intercambiando información. (Paullín, 2013, p. 290)

Tal vez esto es generador de un desconcierto importante en los docentes. Estas nuevas generaciones de estudiantes ya no están solo atentas a quien enseña.

Pero esa fragilidad también está relacionada con una práctica pedagógica en el que los profesores evalúan aprendizajes donde tienen escasa participación en su enseñanza. Donde todos, estudiantes, pero también docentes, retrasan su ingreso al aula y se retiran a una hora previa a la estipulada. La sensación de que nadie quiere estar allí, en el aula.

En algunos casos el aula es un territorio “ocupado” por los chicos y chicas, los bancos se asemejan a trincheras donde los docentes no pueden circular. Pueden ser modos indicativos de una territorialización del espacio áulico de los alumnos, generando distancia espacial y rechazando las demandas del trabajo áulico de los docentes. A su vez los docentes caminan el aula en un margen reducido y muchas veces solo transitan el camino desde la puerta al escritorio y viceversa. (Paullín, 2013, p. 291)

De esta forma, los profesores recurren a una serie de “yoes auxiliares”, psicólogos, coordinadores, orientadores, que los ayuden a enfrentar la situación de aula.

Otro elemento que agrega el autor es acerca de las estrategias de impugnación que, constantemente, realizan los estudiantes y sus familias al cuerpo docente. Los docentes están permanentemente siendo cuestionados en cuanto a los méritos adecuados para ejercer su profesión: si reúnen las condiciones personales para su ejercicio, si son coherentes en relación a cómo ejercen su función y la exigencia hacia los estudiantes. Paullín se detiene también en el análisis de cómo se establece el vínculo docente-estudiante. Entiende que se ha resquebrajado el relacionamiento de mutuo respeto y esta situación fragiliza muy especialmente la labor del docente. Esto es debido a que está permanentemente deslegitimada su labor y, a su vez la descalificación que suelen hacer muchos docentes hacia los estudiantes.

En este sentido tomará como referencia a Dejours, quien plantea que hay dos formas de reconocimiento en el trabajo, las cuales para Paullín están jaqueadas por la labor docente: la utilidad y la belleza. La utilidad, por el cuestionamiento que permanentemente reciben de los destinatarios de su trabajo.

La belleza, por encontrarse frecuentemente jaqueada la posibilidad de hacer un trabajo creativo que conceda bienestar a quienes ejercen la docencia. Por eso propone que sería necesario instalar ámbitos de conocimiento y reconocimiento a la labor docente, así como también la construcción de fuertes espacios colectivos de trabajo. Su ausencia repercute directamente en la calidad del trabajo y en la salud de las personas que ejercen la docencia.

En esta línea de análisis, en relación con la posibilidad del acto creativo en la docencia, se observa que hay una pérdida de deseo en quien enseña.

Según señala Lesme, “sin duda, la subjetividad está muy relacionada con el cómo discurre el sujeto, cómo atraviesa la vida, el trabajo, navegando en sus deseos, entre las imposiciones del principio de realidad y los disfrutes cotidianos” (citado en Quintero, 2014, p. 175). Así se produce un vaciamiento, se convierte en un trabajo carente de creatividad, hasta invisible. Al instarse esta sensación de vacío se constituye el malestar, y eso porque “el lugar del objeto está vacío” (Quintero, 2014, p. 175).

Otro aspecto que interviene en la producción de malestar y padecimiento es lo que Cornejo (2009) plantea en cuanto a que son las condiciones específicas en que se realiza el trabajo las que generan factores de riesgo o diversas patologías, y no la profesión en sí misma. Es así que cuando se analiza lo pertinente a las condiciones de trabajo se observa que un factor determinante es la organización del trabajo docente.

La organización del trabajo en la institución liceal genera pocas posibilidades de abordajes colectivos y de trabajo en equipo, así como escasa probabilidad de que se constituya un tiempo para el análisis de las implicaciones subjetivas y metodológicas relativas al ejercicio profesional. Asimismo, esa organización genera una dificultad en establecer los límites del trabajo docente en relación con la diversidad de tareas que invaden el tiempo, aparentemente libre, de estos profesionales.

Al respecto, señala Silveira Rondán (2015):

La organización escolar está diseñada sobre un modelo de trabajo que aísla a cada grupo en tiempos y espacios áulicos cerrados, difícil de cambiar, y las reformas del sistema educativo cercenaron tiempos y espacios de construcciones colectiva, de análisis de la práctica y de diseño de alternativas pedagógicas, didácticas e institucionales (...). El tiempo y el espacio real de trabajo son insuficientes para el trabajo colectivo y la vida social en la escuela, y pueden observarse los pocos o nulos espacios y tiempos de descanso en la jornada laboral, además de una inadecuada previsión de tiempo para la coordinación de tareas inter- e intragrupos. Esta tarea

se realiza en tiempos extras y fuera del local de trabajo, siendo tarea prescrita por el sistema. Esto conduce a la necesaria separación de ámbitos personales: el laboral y el familiar. (p. 50)

El tiempo del sujeto en relación con el momento de trabajo es un asunto de gran importancia. La vivencia del tiempo es en sí misma reveladora de cómo se transita laboralmente en relación con las posibilidades de un momento para elaborar y pensar colectivamente con los colegas, un tiempo para el trabajo en el aula, una instancia para la pausa necesaria. En relación con este tema, Tomassina (2013) en la entrevista que le realiza Araújo (2013) afirma:

Parecería que los trabajadores sienten que no hay tiempo para incidir en algunos objetivos que se pretenden, por ejemplo, educacionales. Es decir, el escaso tiempo real para alcanzar los objetivos juega como generador de *burnout* y el estrés y la sobrecarga psicofísica que esto implica para el trabajador. Ahí, me parece que podría haber —lo digo en tono hipotético— un aceleramiento del tiempo, que no genera conocimiento profundo. Y esto es grave en el plano de la educación. (p. 54)

Este recorrido finaliza mencionando que en el Uruguay, según investigaciones que así lo respaldan, Tomassina, (2006), Bermúdez, (2019), el INNED (2020) se manifiestan las mismas vivencias de malestar en el ejercicio de la docencia, motivado por los aspectos que aquí hemos mencionado como otros que no se abordaron.

Referencias bibliográficas

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- Araújo, A. (2013). *Todos los tiempos el tiempo. Trabajo, vida cotidiana e hipermodernidad*. Montevideo: Psicolibros Universitarios.
- Bermúdez, L. (2013) *El cuidado de sí como derecho humano en la profesión docente*. En Educación y Derechos Humanos: Modelos a construir. Coord. Capocasale y otros. Montevideo. Magro ediciones.
- Bermúdez, L. (2019) *Malestar en docentes de ciclo básico de enseñanza secundaria en Montevideo* (Tesis inédita de la maestría en Educación, Sociedad y Política) FLACSO URUGUAY.
- Blos, P. (1979). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bûsch, G. y F. Kociak (1994). *Psicoanálisis y educación*. Montevideo: Roca Viva.

- Carlin, M. y E. Ruiz. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26 (1), pp. 169-180.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, 30 (107), pp. 409-426. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Corominas, J. (1998). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Quintero (2014) *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1883 y 2013*. (Tesis inédita de la maestría en educación, énfasis en sujeto y comunidad). Universidad de Antioquia; Facultad de Educación, Medellín.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Marmol-Izquierdo.
- Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Diccionario Kapelusz de la Lengua Española*. (1979). Buenos Aires: Kapelusz.
- FeNaPES *¿De qué nos enfermamos los trabajadores de la Educación? Informe sobre las certificaciones médicas de los funcionarios de la ANEP*. (2017). Montevideo: Secretaría de Salud Laboral de FeNaPES.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1920). *Obras completas. Tomo XVIII: Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1916-1917). *Tomo XVI: Conferencias de introducción al psicoanálisis (continuación)*. E
- Freud, S. (1923-1914). *Tomo XIII: Sobre la psicología del colegial*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1). Recuperado de: www.scirp.org/.../reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID...
- Gutton, P. (1993). *Lo puberal*. Buenos Aires. Paidós.
- INNEd (2020) *Estudio de salud ocupacional docente*. Montevideo. INNEd,
- Informe ausentismo docente y las enfermedades prevalentes. Año 2012-2017*. (2018). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Dirección Sectorial de Gestión humana, Departamento de Análisis Organizacional.
- Laplanche, J y J. Pontalis. (1967). *Diccionario de psicoanálisis*. Montevideo: CEUP.
- Maslach, C. (1981). *Burnout inventory manual*. Palo Alto: University of California, consulting Psychologists Press.

- Paullín, H. (2013). Sufriendo las clases. Violencia y malestar en el trabajo docente. En A. Pujol y C. Dall'Asta (comp.), *Trabajo, actividad y subjetividad. Debates abiertos* (pp. 279-300). Córdoba: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Pereira, M. (2006). A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar. *Estilos da Clínica*, 9 (82), 82-107. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/46005/49630>
- Quintero, A. (2014). *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1883 y 2013*. (Tesis inédita de la maestría en educación, énfasis en sujeto y comunidad). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Medellín.
- Robalino, M. y Körner, A. (coords.). (2006). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Montevideo: Oficina del libro-Fefmur: Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Universidad de la República.
- Rolando, R. (2006). *Sufrimiento psíquico de profesores: una lectura psicoanalítica do mal-estar na educação*. Tesis inédita de maestría. Universidad Católica de Brasilia, Brasilia.
- Sangenis, M. I. (2009). *Salud mental y calidad de vida en el trabajo*. I Jornadas universitarias y III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo, Buenos Aires. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adiciona_l/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/cdtrabajos.htm
- Silveira Rondán, N. (2015) *Con la soga al cuello. El imaginario social de la violencia en docentes de enseñanza media*. Montevideo: Ediciones Universitarias. UCUR.
- Támez, S. y J. Pérez (2009). El trabajador universitario. Entre el malestar y la lucha. *Educ. Soc. Campinas*, 30 (107), pp. 373-387.

LA TAREA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL DE DIVERSIDAD SOCIO-CULTURAL Y TECNOLÓGICA. APORTES DESDE EL DIÁLOGO ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Leticia Fernández
Departamento Académico de Psicología del CFE

Resumen

En este artículo presentamos diferentes aportes desde la Psicología y la Educación para pensar la tarea educativa en la actualidad (contextos de diversidad socio-cultural, integración de las TIC en las instituciones educativas y en forma prevaleciente durante la pandemia).

Reflexionar acerca de este tema implica reconocer contextos culturales diversos y las singularidades de cada sujeto, cuestionando los planteamientos de homogeneidad en los procesos de desarrollo (Terigi, 2010), y en relación a los aprendizajes. En ese sentido, es central abandonar la teoría del déficit o carencia cultural (Kachinovsky, 2012).

Se hace necesario también pensar acerca de los usos de las TIC en las instituciones educativas y en qué medida estas herramientas se constituyen en instrumentos psicológicos.

Abordamos la temática presentado aportes de diferentes perspectivas: la perspectiva socio-cultural del aprendizaje (Coll, 2017); la concepción sobre las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) y sobre la inteligencia distribuida (Resnick y Collins, 1996 en Coll y Onrubia, 2008). Presentamos también aportes de perspectivas sobre los afectos, los vínculos en la educación (Casullo, 2003; Rubio, 2014), y en relación al trabajo en red en las instituciones (Dabas, 2005) y desde la concepción de los oficios del lazo (Frigerio, 2017).

Por último, consideramos que es importante seguir pensando acerca de este tema desde nuestra actividad docente, en articulación con posibles líneas de extensión e investigación.

Introducción

Este artículo surge a partir del trabajo que realizamos para el concurso de cargos docentes en Psicología de la educación, del año 2019 y de nuevas reflexiones referentes a la temática.

Concebimos que el diálogo entre Psicología y Educación proporciona diferentes aportes en relación al trabajo en las instituciones educativas en la realidad actual (contextos de diversidad socio-cultural; uso de las TIC en la vida cotidiana y en los centros educativos, y en forma preponderante a través de la educación a distancia, durante la pandemia).

Partimos de la perspectiva que en el mundo actual es fundamental el reconocimiento de contextos culturales heterogéneos (desde prácticas como la crianza, el juego, el trabajo, la escolarización) y de las singularidades de cada sujeto (Terigi, 2010). En este sentido, Kachinovsky (2014) señala la importancia de trabajar en las instituciones educativas desde una visión que abandone la teoría del déficit o carencia cultural y hace referencia a planteos de Terigi sobre la escuela inclusiva. La escuela inclusiva se caracteriza por trabajar con todos los niños, respeta a cada uno en su singularidad y afirma el compromiso de apostar al aprendizaje de todos. Sin embargo, Kachinovsky sostiene que no alcanza con declarar que aprender es un derecho de todos, sino que es necesario preocuparnos por indagar las condiciones reales para su desarrollo.

A su vez, concebimos que la integración de diferentes herramientas tecnológicas en el ámbito educativo requiere reflexionar acerca de sus usos (Coll, 2009) y del sentido que estas herramientas adquieren para los actores: educadores, estudiantes, familias (Angeriz, 2015).

Para abordar el tema integramos diversos aportes vinculados a la Psicología y a la Educación: la perspectiva socio-cultural del aprendizaje (Coll, 2017; 2009) y la Psicología cultural (Laluzza, 2017); perspectivas referentes a las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) y sobre la inteligencia distribuida (Resnick y Collins, 1996 en Coll y Onrubia, 2008). A su vez, hacemos referencia a perspectivas sobre los afectos, los vínculos en educación (Casullo, 2003; Rubio, 2014); y perspectivas sobre el trabajo en las instituciones desde un abordaje en red (Dabas, 2005) y desde la consideración de los oficios del lazo (Frigerio, 2017).

Aportes relacionados con la perspectiva socio-cultural del aprendizaje y con la Psicología cultural

La perspectiva socio-cultural del desarrollo (Coll, 2009, 2017) pone énfasis en la promoción de los aprendizajes de niños y de adolescentes a partir de interacciones sociales, considerando los conocimientos previos y las necesidades propias de cada sujeto. Desde esta perspectiva es central la mediación social

(trabajo a partir de la mediación del educador, mediación entre pares, trabajo colaborativo).

Concebimos que esta concepción aporta para pensar la tarea educativa en relación a la diversidad socio-cultural, y en relación a intervenciones educativas que consideren las singularidades de cada sujeto.

Coll (2017) plantea que en el contexto actual vinculado a cambios sociales, económicos y culturales es fundamental la idea de la personalización del aprendizaje, como un rasgo característico de la nueva ecología del aprendizaje. Es necesario considerar las trayectorias personales, las distintas experiencias de aprendizaje de los sujetos en los diferentes contextos de actividad, en múltiples escenarios.

Concebimos que este proceso requiere acompañar a niños y adolescentes en relación a su participación en instituciones educativas y socio-educativas (escuela, centros de enseñanza media, clubs de niños, centros juveniles) y establecer lazos con otros escenarios cotidianos (grupo familiar, grupos de pertenencia, comunidad), desde un trabajo articulado.

A su vez, Coll plantea la re-significación de la nueva ecología del aprendizaje en vinculación con la sociedad de la información. El desarrollo de nuevos contextos de actividad relacionados con los usos de las TIC, el uso de internet, puede posibilitar diferentes recursos para aprender, en situaciones no ligadas a espacios y momentos fijos y pre-determinados.

Es necesario pensar acerca de como se integran las TIC en las prácticas educativas y como se pueden utilizar para favorecer y mejorar dichas prácticas e impulsar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Adquiere relevancia la concepción de las TIC como mediadores (en el sentido vygotskiano). Las TIC ofician como herramientas cognitivas, proporcionadas por la cultura, en la medida que su uso posibilite a los sujetos representar de diferentes maneras los contenidos, reflexionar en relación a ello y promover un aprendizaje significativo (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Coll, 2009).

Se entiende que las TIC implican un medio de representación y comunicación novedoso, que permiten integrar diferentes sistemas semióticos ya existentes (escritura, lenguaje oral, lenguaje audiovisual, imágenes fijas o en movimiento, sonidos, datos numéricos, gráficos).

Las TIC digitales amplían la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información, con cada vez menos limitaciones de espacio y tiempo, de forma casi instantánea. Sin embargo, los autores advierten que los usos potenciales de las TIC dependen no tanto de las

características del diseño tecnológico sino de las propuestas de enseñanza que se generan, vinculadas a la integración de las tecnologías en los procesos educativos.

En ese sentido, funcionarían como herramientas psicológicas cuando median las relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo (sujetos de la educación- educador- contenidos) y contribuyen a conformar el contexto de actividad. Los autores mencionan ejemplos vinculados con el uso de las TIC como instrumentos psicológicos. Refieren a este uso cuando se busca por parte de los educadores (mediante la incorporación de estas herramientas) favorecer el proceso de seguimiento y acompañamiento de los sujetos en la realización de las tareas.

Consideramos que desde esta perspectiva, podemos pensar al educador y los pares como mediadores, a partir de procesos de andamiaje individuales y grupales, que promuevan la autonomía progresiva de cada sujeto y del grupo, así como el trabajo colaborativo.

Por último, los autores plantean que el uso de las TIC como instrumentos psicológicos se relaciona también con propuestas que buscan amplificar las participaciones de los estudiantes. Se refieren a la presentación de aportaciones, avances y resultados de las tareas por parte de los alumnos.

Concebimos que este uso se puede vincular con la promoción del rol protagónico de los sujetos en relación a sus procesos educativos. Consideramos que las TIC pueden ser un medio que aporte a la realización y difusión (para el grupo-clase, para otros grupos) de producciones personales y colaborativas, a través de diferentes formatos.

Desde esta perspectiva, es fundamental en el mundo actual promover la alfabetización en medios y tecnologías en las instituciones educativas, no solo a través del acceso a las TIC, sino especialmente impulsando su uso educativo (Morduchowicz, 1997).

Se hace necesario pensar también en como los educadores pueden acompañar y promover la reflexión en relación a los procesos de búsqueda y de acceso a la información a través de internet. Como plantea U. Eco, citado por Báez y García (2011, p. 109), internet lo dice “casi todo”, “salvo como buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información (...) El sentido de esa relación solo puede ofrecerlo la escuela”.

Es fundamental trabajar desde las instituciones educativas para favorecer el análisis e interpretación de los contenidos que se transmiten a través de las TIC, y a su vez promover su uso como instrumento de expresión (Morduchowicz, 1997) y de re-creación de saberes.

A su vez, es importante pensar en relación a las experiencias que hemos vivido, a partir del desarrollo vertiginoso de la educación a distancia (mediada por el uso de las TIC) en situación de pandemia. Desde esa perspectiva, Coll (2021) plantea reflexiones vinculadas a las posibilidades y limitaciones de los procesos emergentes en estas circunstancias. Sostiene que estas experiencias han puesto en evidencia la relevancia de la presencialidad, de la interacción cara a cara, entre profesorado y alumnos, y entre pares, como uno de los pilares fundamentales de la acción docente. Esto no significa desconocer a las TIC como una herramienta a utilizar también en los ámbitos educativos.

Señala además las particularidades de determinados centros de enseñanza (infantil, primaria y secundaria) de España que contribuyeron a que se pudiera reaccionar de forma más rápida y más eficazmente ante el desafío de continuar la tarea educativa, desde la educación a distancia.

Destaca que estos centros mantenían previamente a la situación de pandemia, un vínculo importante con las familias, que les permitió un mejor seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, considerando las contingencias y necesidades de los niños y jóvenes. Además en estas instituciones las TIC eran utilizadas para configurar entornos de enseñanza y aprendizaje en línea, en forma articulada e integrada con entornos presenciales. También estos centros ya trabajaban de forma integrada con redes de actores sociales de su entorno más cercano y desarrollaban un uso educativo de los recursos comunitarios, a través de la participación en actividades más allá del centro escolar.

En ese sentido Coll señala las dificultades de otros centros para llevar a cabo esta tarea, en íntima vinculación con “el encapsulamiento” del sistema educativo, que propende a identificar la educación con la escolarización.

Por otra parte, poniendo nuevamente el foco en pensar la tarea educativa en contextos de diversidad socio-cultural, hacemos referencia a trabajos de Bruner (1994), y de (Laluzza, 2017), desde la Psicología cultural.

Bruner (1994) señala la importancia del lenguaje en la educación, del intercambio dialógico entre todos los participantes para posibilitar la presentación y exploración de “otros mundos”, “otras realidades”, a través de la negociación y re-negociación de significados.

Por su parte, Laluzza (2017) a partir de un proyecto llevado a cabo en España aborda el trabajo educativo desde la diversidad socio-cultural. El proyecto parte de la concepción histórica –cultural en relación al desarrollo. Desde esta concepción se entiende al desarrollo como la participación en prácticas socio-

culturales que posibilitan la apropiación de los artefactos que se requieren para formar parte activa de la comunidad.

El autor señala las dificultades que evidencia la institución escolar, en la medida que no logra constituirse en un escenario socio-cultural significativo para niños y jóvenes que viven situaciones vinculadas a la exclusión social. Identifica tres áreas en las que la escuela presenta dificultades para impulsar un trabajo inclusivo que considere la diversidad y singularidad de los estudiantes.

Estas tres áreas son: las prácticas, los artefactos y los usos del lenguaje. En relación a las prácticas, Lalueza sostiene que el proceso de avances en la escolarización relacionado con la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos, requiere de motivos compartidos por parte de los niños, los jóvenes en vinculación con la construcción de metas. Este proceso posibilita que los sujetos le puedan otorgar sentido a la actividad educativa. Consideramos que se requiere de una participación real para que los sujetos puedan construir un sentido personal y colectivo en relación a sus procesos educativos en los centros escolares.

Lalueza trabaja también sobre el concepto de artefacto, a partir de aportes de Cole. Se entiende a los artefactos como instrumentos mediadores que forman parte de la herencia cultural, que transforman el ambiente en que vive el ser humano, pero también transforman al sujeto, en tanto definen su actividad dirigida a metas. Para que los niños y jóvenes se apropien de la herencia cultural es fundamental su participación en una actividad orientada a metas y mediada por artefactos (primarios, pero también secundarios).

La escritura, el lenguaje apropiado para denominar los objetos de conocimiento, se consideran artefactos primarios. A su vez, los artefactos secundarios se relacionan con las formas de proceder para cada actividad, con los usos del lenguaje, con el conjunto de prácticas cotidianas.

Es importante que los estudiantes conozcan las metas, las pautas de la actividad, los usos del lenguaje, ciertos implícitos que guían a sus integrantes, para que puedan apropiarse del proceso escolar. Desde esta perspectiva, el fracaso en la adquisición de artefactos primarios (competencias básicas) que viven niños y jóvenes en situaciones vinculadas a la exclusión social, no se puede comprender ni abordar desligada de la no apropiación de artefactos secundarios (prácticas cotidianas), lo que imposibilita dar sentido a la experiencia escolar. Se requiere a su vez, hacer inteligibles los objetivos de las prácticas.

En relación a los usos del lenguaje en los centros escolares, Lalueza señala (a partir de trabajos de Bruner) la importancia de construir relatos compartidos entre sus integrantes, como forma de construir también el sentido de comuni-

dad. La participación en una institución como la escuela implica la construcción de narraciones compartidas que indican y evidencian las metas de la actividad escolar.

Concebimos que este proceso requiere del reconocimiento de las singularidades y potencialidades de cada sujeto y de la comunidad. Conlleva la participación real de niños y jóvenes, dando lugar a la apropiación de artefactos culturales (entre ellos el uso de las TIC como instrumentos psicológicos), y la re-construcción de narrativas sobre la actividad escolar.

En este sentido, se hace necesario un trabajo colectivo, junto con los niños y adolescentes, y también junto con las familias que posibilite proyectar metas compartidas.

Aportes relacionados con la Teoría de las inteligencias múltiples, y la concepción de la inteligencia distribuida

Consideramos que la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001) puede constituir otro aporte para pensar estrategias de intervención en instituciones educativas en la actualidad, en contextos de diversidad socio-cultural y tecnológica. Desde esta perspectiva se plantea una concepción pluralista de la mente y la existencia de diferentes tipos de potenciales cognitivos en los sujetos (inteligencia lógico-matemática, lingüística, musical, cinético-corporal, espacial, interpersonal e intra-personal, naturalista).

Gardner define a cada una de las inteligencias como un potencial bio-psicológico que permite procesar información y que se puede utilizar en un contexto cultural, para resolver problemas o crear productos valorados por una cultura.

Señala la necesidad de trabajar desde una enseñanza centrada en el sujeto y a través del desarrollo de prácticas, que consideren las diversidades propias de cada persona. Sostiene que esta concepción no es contradictoria con un currículo obligatorio común. Propone considerar las diversas habilidades e intereses de los alumnos, apoyar sus fortalezas y atender aspectos vinculados a sus debilidades. Se busca desarrollar estrategias que promuevan la comprensión en relación a los diferentes mundos (el mundo físico, el mundo biológico, el mundo de los seres humanos, el mundo de los artefactos y el mundo personal), considerando las diversidades de los sujetos.

Se requiere ofrecer múltiples formas de acceso a los contenidos (a través de narrativas y diferentes formatos: numérico, lógico, existencial, estético, práctico,

interpersonal), así como múltiples analogías y metáforas sobre los contenidos, y múltiples representaciones de las ideas centrales que se van a abordar. Plantea trabajar en base a una evaluación continua, que promueva la auto-regulación del estudiante y que se base en la actuación. Se requiere que los estudiantes puedan tener oportunidades de resolver problemas o elaborar algún tipo de producto, a partir de situaciones reales. En ese sentido, destaca el desarrollo de pruebas basadas en la actuación, la evaluación por carpetas, los proyectos y las demostraciones en público.

A su vez, la concepción de la inteligencia distribuida consideramos constituye otro aporte para pensar estrategias de intervención vinculadas al trabajo educativo desde la diversidad socio-cultural y tecnológica.

Esta concepción se vincula con la perspectiva socio-cultural del aprendizaje y considera que la cognición, las herramientas, los artefactos y sistemas simbólicos son compartidos por los sujetos. Plantea que el pensamiento está ampliado y limitado por las herramientas y artefactos que utilizamos, en la medida que nos permiten pensar de un modo que no sería posible, sin su ayuda (Resnick y Collins, 1996 en Coll y Onrubia, 2008)

Es importante además considerar aportes provenientes de la perspectiva sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Rogoff, 1994 en Coll y Onrubia, 2008), para pensar estrategias de intervención desde el trabajo en instituciones educativas, en la actualidad.

Las comunidades constituyen contextos que promueven aprendizajes en forma colaborativa. El trabajo se organiza a partir de grupos cooperativos, donde cada sujeto (niño, joven) es responsable de una parte del trabajo y necesita transmitir sus conocimientos a los demás compañeros. Se requiere que se expresen en forma clara las metas de la tarea por parte de los educadores y se refuercen las relaciones entre las actividades escolares y la realidad externa al centro educativo. Se le otorga importancia a las estrategias meta-cognitivas, a la apropiación personal del conocimiento compartido, al intercambio dialógico y a valorar y respetar las aportaciones de todos los participantes.

En cuanto a los trabajos sobre los procesos meta-cognitivos consideramos que constituyen también un aporte en relación al tema, que se vincula con las perspectivas mencionadas en este apartado. La meta-cognición hace referencia al conocimiento que los sujetos adquieren sobre su propia actividad cognitiva, pero también a la auto-regulación de dicha actividad. Implica adquirir nuevos conocimientos sobre estrategias para abordar una tarea y sobre los propios recursos como aprendiz (Pérez, Mateos, Scheuer, Martín, 2015).

Aportes en relación a los afectos, los vínculos en la educación y el trabajo en instituciones desde los oficios del lazo

Desde estas perspectivas pensamos a su vez, acerca de la tarea educativa en la actualidad, en relación a los encuentros y desencuentros entre los participantes (educadores, niños y jóvenes) que se ponen en juego en las relaciones con el saber.

Casullo (2003) en relación a los vínculos educativos sostiene que es necesario un trabajo en las instituciones que posibilite el reconocimiento mutuo entre el educador y cada niño, joven. Plantea a partir de trabajos de C. Rogers, que el desarrollo de la empatía; la consideración positiva hacia el otro (que implica cuidar, acompañar y establecer pautas claras, no arbitrarias en la puesta de límites); y la congruencia son centrales en la tarea del educador. La congruencia refiere a considerar, y significar las señales afectivas personales que surgen a partir de los vínculos educativos.

A su vez, sostiene la importancia del trabajo en los centros educativos en relación al conocimiento del mundo externo, del entorno; pero también en relación al conocimiento de sí mismo, del mundo interno, y en relación a la intersubjetividad y al desarrollo del lazo social.

Por otra parte, en cuanto a investigaciones referentes a los afectos en el aula escolar, hacemos referencia al trabajo de Rubio (2014), realizado en nuestro país. En el marco de una investigación sobre las prácticas educativas en escuelas del Programa de Maestros Comunitarios (PMC), la autora analiza los fenómenos afectivo-emocionales manifestados por maestros y alumnos de 5º y 6º año en el aula tradicional y en el aula del PMC. Señala que si bien es necesaria la regulación afectiva para la vida en sociedad, hay que pensar acerca de las formas en que se lleva a cabo y que estrategias desde la escuela, pueden posibilitar la expresión de deseos y sentimientos de los niños, sin desatender los objetivos académicos.

A partir de la investigación, plantea que se confirma “la idea de que el afecto constituye verdaderamente un enigma inquietante para la escuela” (Rubio, 2014: 108). Sin embargo, señala que en el aula comunitaria analizada, las propuestas de reconstrucción de textos mediante la representación corporal o la actuación parecerían constituir un espacio privilegiado para “el despliegue afectivo” de los niños.

A su vez, consideramos que los planteos de Kachinovsky (2012) en relación al trabajo en las instituciones educativas constituyen otros aportes para pensar en relación al tema. La autora señala que se requiere fortalecer la perspectiva del

educador como operador subjetivante y como modelo identificador. Propone también desarrollar un trabajo que posibilite a educadores y docentes la interrogación “sobre las zonas de malestar institucional e intervenir en ellas, procurando establecer una nueva relación con el saber y una conciencia del no saber” (p.31). En ese sentido, concebimos que es fundamental el trabajo colaborativo entre educadores y la organización de espacios de intercambio, y reflexión sobre las propias prácticas.

A su vez, consideramos que desarrollar la tarea educativa en la actualidad requiere un trabajo en red, que permita la construcción de alianzas entre todos los participantes. Este proceso implica descubrir y fortalecer las redes sociales de la institución educativa: la red interna y la red externa (Dabas, 2005). La red externa involucra un trabajo junto con las familias y con otras instituciones (educativas, socio-educativas, sociales, deportivas, de salud), desde relaciones heterárquicas.

Por último concebimos que pensar el trabajo en las instituciones en la actualidad, desde la consideración de educar como uno de los oficios del lazo (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017) nos interpela desde nuestra tarea cotidiana, desde la implicancia.

Los oficios del lazo nos convocan a pensar el lugar del educador, a pensar-nos como creadores de circunstancias, desde un modo de inter-venir. El oficio de educar pone en juego los acontecimientos, lo que irrumpe, entre edades, entre experiencias, entre gestos mínimos (las maneras de recibir, saludar, escuchar, “poner el cuerpo” y “usar la cabeza”) que crean entorno, se expresan en lo cotidiano y hacen posible querer saber sobre el mundo y sobre sí mismo.

Consideraciones finales

Desarrollar la tarea educativa en la actualidad requiere del reconocimiento de contextos culturales heterogéneos (Terigi, 2010) y de las singularidades de cada sujeto, abandonando y poniendo en cuestión la teoría del déficit o carencia cultural.

A su vez, es necesario estar atentos a como integramos las TIC en las prácticas educativas para que su uso como “instrumentos psicológicos” pueda contribuir en la transmisión y análisis de contenidos, en el trabajo colaborativo y dar lugar al encuentro con la novedad que trae cada generación y cada sujeto.

Por último, consideramos que es preciso seguir pensando acerca de este tema (a partir del aporte de diferentes perspectivas de la Psicología y la Edu-

cación), desde la docencia, en articulación con posibles líneas de extensión e investigación.

Bibliografía

- Angeriz, E. (2015) Construcciones de sentido en torno a la computadora portátil en el marco del Plan Ceibal. En G, Bañuls. (Coord.). *Educación y Psicología en el Siglo XXI*. (pp.75-98). Montevideo: Universidad de la República. CSIC.
- Baéz, M. y García, J. (2011). Desafíos a la pedagogía en la era digital. En M. Baéz, J. García y G. Rabajoli. *El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. (pp.97-116). Montevideo: ANEP.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Casullo, A. (2003). *Psicología y Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2008). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2*. (pp. 189-210). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 113-126). Madrid: Fundación Santillana.
- Coll, C. (2017). De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje. En *Revista Aula* (267) 29-33. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es>
- Coll, C. (9 de setiembre, 2021). Entrevista. *Educaweb*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2021/09/09/retos-curso-2021-2022-segun-cesar-coll-19652/>
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Kachinovsky, A. (2012). Conocimiento, inclusión y desarrollo humano. Aportes de la disciplina psicológica al ámbito educativo. En A. Kachinovsky. *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. (pp.21-35). Montevideo: Universidad de la República. CSIC.
- Laluzza, J. L. (2017). Buscando alternativas a la exclusión educativa de los miembros de grupos minoritarios. En V. Fachinetti, G. Plachot (Coords.). *Educación y Psicológico*

gía en el siglo XXI. Vol.2. (pp. 195-211). Montevideo: Universidad de la República. CSIC.

Morduchowicz, (1997). *La escuela y los medios*. Buenos Aires: Aique.

Pérez, M.; Mateos, M.; Scheuer, N. y Martín, E. (2015). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. (pp. 55-94). Barcelona: Graó.

Rubio, V. (2014). Manifestaciones afectivo-emocionales de maestros y alumnos en el aula escolar. En A. Kachinovsky y B. Gabbiani. (Coords.). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas*. (pp.95-110). Montevideo: Universidad de la República. CSIC.

Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

BIOGRAFÍA ESCOLAR Y LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Gisela Velázquez
(Depto. Académico de Psicología del CFE)

Resumen

El presente artículo aborda la temática referida a la **biografía escolar y los aprendizajes en la formación docente** ¿cómo se relaciona la biografía escolar con el aprender? Retoma una investigación realizada para pensar las prácticas en las aulas de Psicología de la Educación. Buscar darle sentido teórico al ejercicio de historizarse y enriquecerla en práctica en los encuentros con nuestros estudiantes como una forma más de aprendizaje es el objetivo de este artículo.

Nos desafía pensar: ¿De qué forma la historia de vida influye en la formación docente? ¿Cómo se aprende el saber hacer docencia? ¿Cómo le afecta su propia historia de aprendizajes quien se prepara académicamente para la docencia?

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.” (García Márquez, 2002, p.9)

¿Cómo reconstruyen su pasado escolar quienes se están formando para el ejercicio docente? ¿Qué huellas son reconocidas como una marca en su historia como estudiante? ¿Se establecen nexos entre lo vivido y la formación actual?

Se pretende articular una investigación realizada en el marco de estudios de posgrado realizada en el año 2016 sobre *Resignificación del pasado biográfico en estudiantes de profesorado*, como requisito para la obtención del título de Máster en Educación en la Universidad ORT y experiencias del aula de Psicología de la Educación en formación docente en articulación con las reflexiones que dejaron la realización de esta investigación.

Además de mostrar sus alcances teóricos para cursos de Psicología de la Educación, interesa compartir las implicancias prácticas desde las aulas que desde la presente investigación acompañan de alguna forma, los cursos del Departamento de Psicología.

En los cursos de Psicología de la Educación, por ejemplo, hemos trabajado con estudiantes, en formato taller, indagando las siguientes cuestiones:

1- Recuerda una situación de aprendizaje que marcara su historia de estudiante. Descríbela ¿Por crees que aprendiste?

2- Recuerda una situación de aprendizaje del tránsito por la enseñanza primaria, otra por la secundaria y otra por la formación docente. Piensa semejanzas y diferencias entre las mismas ¿Cómo es aprender en cada una de ellas?

3- ¿Recuerda una situación de conflicto-tensión al aprender? De ser así, descríbela.

4- ¿Recuerda alguna situación de su historia de estudiante que cambiara la forma de percibir el mundo o pensar la realidad?

5- ¿Cómo su historia de aprendizajes está puesto en juego en el momento de transitar por la práctica docente?

La invitación a pensar tales preguntas a estudiantes de formación docente tiene como pretexto la introducción al abordaje del problema del aprendizaje.

Si la vida es lo que se recuerda, resignificar el pasado puede resultar fuente de conocimiento y la clave para nuevos aprendizajes. ¿Se actualiza la biografía escolar en el contactos con otros al asumir el rol docente desde una práctica didáctica?

La biografía escolar, entendida como la historia de aprendizajes a lo largo de la vida institucionalizada puede ofrecer una doble mirada. Por un lado invita a pensar y remover las huellas y volver a resignificarlas a la luz del presente. Resignificar es volver a dar un sentido, construir un nuevo significado a lo vivido, mirar al pasado para reinterpretarlo a la luz de las experiencias presentes. Pero en otro sentido resignificar la biografía escolar puede dar visibilidad a ideas, concepciones asumidas y que requieren ser pensadas. En tal sentido, al resignificar puedo encontrar posibilidad además, de transformar la realidad, y hasta la podemos pensar como emancipadora, ya que al resignificar pongo en duda las versiones del mundo.

Veamos algunos referentes teóricos que nos ayuden a pensar tales cuestiones

Formarse como docente implica un trabajo con la subjetividad que trasciende cuestiones de contenidos. Quién se prepara para la docencia trabajará desde su biografía escolar construyendo otras huellas, las de sus estudiantes.

El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto, por tanto, con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo

fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos: quiénes somos y lo que desde ahí ponemos en juego. La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, lo que responde a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones. (Contreras, 2010, p.65)

¿Qué lugar ocupan en la formación docente actual dichas historias implícitas en cada estudiante?

La palabra huella según la RAE entre sus acepciones encontramos, rastro, seña, vestigio que deja alguien o algo, pero también como impresión profunda y duradera. Aquello provocado por alguien que deja marca y que eso puede ser evocado habilitando relecturas del pasado. ¿Qué tipo de marcas especialmente aquellas que hacen a su profesión docente, son las que permanecen en estudiantes de profesorado?

“En otras esferas de mi vida, a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera. Seguramente esto es algo que nos ha ocurrido a todos” (Jackson, 1999, p.26).

Alliaud (2003) en Argentina en su tesis de doctorado: -“La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles” UBA-, desarrolla una investigación desde el método biográfico-narrativo.

En realidad no me preocupaba tanto en saber “que pasó en ese momento”, sino que “les” pasó a esos sujetos; qué “les” pasó durante el recorrido escolar a sujetos que hoy son docentes. Mi interrogante no tenía que ver con preguntarles cómo era la escuela en el momento que ellos la transitaron. A mí me interesaba ver qué les pasó a ellos cuando eran alumnos. (Alliaud, 2007, p.14)

Alliaud trabaja con la escolaridad vivida. Concluyendo que “más que formados por sus propias experiencias escolares los docentes son formateados...” (Alliaud, 2004, p.2) contempla desde aspectos contextuales, institucionales, quienes optan por la docencia muchos nunca salieron de dicho entorno, ya que desde lo laboral-profesional se mueven en el mismo entramado simbólico. “Los jóvenes maestros aparecen así formados, experimentados, formateados, en tanto tienen incorporadas las formas, de un espacio altamente regulado, formalizado, estructurado” (Alliaud, 2004, p.3).

Invitar a pensar a futuros docentes sobre sus recorridos, implica desacomodarse de esos lugares comunes “formateados” o sea que pensar en el aprendizaje involucra primero una mirada a uno mismo, ejercicio poco habitual de trabajo con la subjetividad, necesaria para transitar por la formación docente.

Este entrelazamiento sincrónico de pasado, presente y futuro es precisamente lo que se da, sostenía yo, cuando uno reflexiona sobre su experiencia docente anterior y trata de determinar que aprendió de ella y que le falta aprender aún. En este sentido, pues, el pasado docente continúa siendo una fuerza activa en la propia vida o puede llegar a serlo mediante un proceso de reflexión, mediación y reconstrucción imaginativa. (Jackson, 1999, p. 133)

Si pensamos el problema de la formación docente, tales categorías resultan muy valiosas. Jackson se pregunta insistentemente ¿qué necesita saber un docente para enseñar? Y es ahí donde se abren caminos posibles. Quizá parte de lo que tenga que saber ya lo sabe, quizá parte de ese saber deba buscarlo en sí mismo, son sugerencias fuertes de Jackson que fundamenta también el siguiente proyecto de investigación.

En consecuencia, nuestro conocimiento acumulativo de lo que se necesita para ser un docente se deriva de muchas clases diferentes de experiencias con docentes de distintos tipos. Cada uno de estos contactos con un docente en acción nos proporciona un atisbo, aunque unilateral, de lo que es la enseñanza. En el caso de la mayoría de la gente del mundo actual, este atisbo, repetido una y otra vez y sin interrupción a través de los años, es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo. (Jackson, 2002, p.19)

¿Qué importa conocer en la formación docente? Bolívar dirá “el saber de sí” “Cada uno conoce mejor que nadie su vida, pero también la desconoce. Es el trabajo reflexivo sobre ella, que no está dado previamente sino que se construye en el curso de la formación...” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.42). Conocimiento autocrítico que se interpela a sí mismo antes de exigirle al otro. En tal sentido Jackson como investigador, en vez de entrevistar a uno o más docentes a fin de descubrir lo que pensaban de los efectos que había tenido en ellos su trabajo, me pareció mejor plan “echarme una atenta mirada a mí mismo como docente y observar lo que la enseñanza me había hecho” (Jackson, 1999, p. 89).

En tal sentido cabe referir preferentemente a la noción de saberes que a conocimiento, porque el saber siempre va ligado a la experiencia y porque fundamentalmente se refiere también a dimensiones no conscientes como las que fueron citadas recientemente. También esos saberes tienen una dimensión corporal, se inscriben en un cuerpo particular. “Que lo que sea que tenga como saber pedagógico es lo que lleva puesto, in-corporado, en su sentido literal, me-

tido en el cuerpo, hecho cuerpo” (Contreras, 2011, p. 28). En esto de trabajar la experiencia, la tradición francesa en narrativas biográficas, resalta la noción de formación existencial, específicamente Josso (2012) nos habilita a pensar lo autobiográfico referido al cuerpo, la experiencia inscrita en el cuerpo, un cuerpo biográfico, como un cuerpo hablado y un cuerpo que habla, amplía el espectro para abordar la cuestión de la reconstrucción biográfica.

Siguiendo esta línea que resignifica, que mira hacia atrás pero para pensar y construir el presente, y el futuro, será muy valiosa la noción de docente memorable Maggio (2012) nos remire a pensar en aquellos docentes que nos han transformado a través de una “enseñanza poderosa”. Docentes que tenemos en nuestra memoria por lo que nos han dejado. Aquí se mezclan aspectos cognitivos con afectivos, ellos nos demostraron una relación tal con el conocimiento que despertó admiración y aprecio. Conocimiento que puede perdurar o no, pero lo que permanece en la memoria es el docente y su forma de enseñar, o sea de vincularse con el conocimiento.

Porta y Sarasa (2014) presentan una investigación narrativa realizada con docentes memorables, desde allí nos permiten también pensar al docente que permanece en la memoria también desde aspectos éticos relacionados a la forma de trabajo en el aula.

Como se ha indicado, la forma de enseñar es el proceder que revela precisamente los rasgos y disposiciones morales del profesor. Vemos que compromete a la identidad toda del docente, no tanto lo que sabe o hace sino quién es. Estas narrativas muestran esencialmente cómo nuestro profesor memorable realiza prácticas que despliegan adverbialmente trazos morales: enseña respetuosa, responsable, generosa y solidariamente. (Porta y Sarasa 2014, p. 299)

La investigación realizada permitió pensar y articular el problema de la biografía escolar y la construcción de la identidad docente atravesada por el aprendizaje, de allí las siguientes preguntas

¿Existe una relación entre la biografía escolar y la construcción de la identidad docente? Desde un estudio cualitativo se pretendió problematizar las posibles relaciones entre pasado, la historia de estudiante y la construcción de la identidad docente en estudiantes de profesorado. ¿Cómo reconstruyen su pasado escolar quienes se están formando para el ejercicio docente? ¿Qué huellas son

reconocidas como una marca en su historia como estudiante? ¿Se establecen nexos entre lo vivido y la formación actual?

Reconstruir biografías escolares de estudiantes de profesorado, buscando resignificar el pasado, deviene no solo en fuente de conocimiento, nos mueve a pensar: ¿Qué recuerdan estudiantes de profesorado de sus recorridos biográficos al reconstruir sus historias como estudiantes? ¿Cómo lo recuerdan? ¿De qué manera resultan relevantes tales recuerdos en la construcción de su identidad docente?

¿De qué forma la historia de vida influye en la formación docente? ¿Cómo se aprende el saber-hacer docencia? ¿Cómo le afecta su propia historia de aprendizajes quien se prepara académicamente para la docencia? Esto puede llevarnos a la noción de experiencia para comenzar a pensar en trayectorias de estudiantes de profesorado; experiencia entendida como experiencia vivida en un sentido amplio, que puede ser pensada como significativa u olvidada, con aprendizajes y frustraciones, con errores y con aciertos, experiencia puesta e inscripta en un cuerpo particular, en momentos marcados por sensaciones: ruidos, olores, colores, sonidos, ¿Estarán aún estos aspectos presentes en el estudiante de profesorado? ¿Se actualizarán en el contacto con otros al asumir el rol de estudiante-docente desde una práctica educativa? De ser así ¿podemos sostener que dicha experiencia deviene formadora?

Se entiende aquí a lo humano desde su construcción narrativa permanente “...creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad” (Bruner, 2003, p.122). Podemos entender a lo humano desde la construcción de relatos diversos, y así aproximarnos a la construcción de la identidad docente en estudiantes de profesorado desde sus historias narradas, historias en movimiento donde el estudiante “está siendo” y es allí donde buscaremos respuestas a lo que moviliza esta investigación. ¿Qué recorridos tiene la vida de estudiantes de profesorado para llegar a lo que son hoy?

Narración, narrarse y aprendizaje

La huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro... de esta manera, su propia huella por doquier está a flor de piel en lo narrado, si no por haberlo vivido, por lo menos por ser responsable de la relación de los hechos. (Benjamin, 1991, p. 6)

La huella del narrador está por todos lados en lo narrado. Las prácticas educativas de quienes se preparan para la docencia ¿narran de alguna forma el pasado vivenciado como estudiante? ¿Qué huellas de la trayectoria biográfica escolar se pueden reconocer en quienes pretenden dedicarse a la docencia?

¿Cuáles son las marcas (entendidas como: señal o huella que no se borra con facilidad (Benjamin, 1991) de la historia de estudiante que permanecen en quienes se están formando para el ejercicio docente en la enseñanza media?, ¿Cuáles son los relatos reconocidos como significativos? ¿Existirán relatos comunes, en la diversidad de la población estudiantes de profesorado? ¿Se podrán reconocer huellas comunes? ¿Si están tan adheridas al narrador, serán reconocibles? ¿Cuánto afectarán a su formación en general y su práctica docente en particular? ¿Se actualiza la historia de estudiante y frente a qué sucesos?

La biografía escolar de estudiantes de profesorado permite la indagación y búsqueda de sentidos posiblemente ocultos, olvidados por el propio estudiante, significados que están pero que posiblemente no sean del todo visibles, por no estar pensados y cuestionados como para significarlos.

Llevar adelante una investigación, donde la construcción del conocimiento está dada por la emergencia de relatos autobiográficos, requiere la necesidad de explicitar algunos supuestos. Algunos de ellos son, por ejemplo la concepción del relato autobiográfico no como el mero recuerdo del pasado, sino como un modo de recrearlo, un modo de descubrir sentidos en la articulación entre pasado y presente. Reconstruir relatos, de-construirlos, describirlos, analizarlos, es abrir el plano vivencial para descubrir marcas de historias de aprendizajes, en éste caso en quienes optan dedicarse a la docencia como proyecto de vida. El trabajo con la emergencia de la vivencia puede encontrar otros diálogos posibles entre presente y futuro, es otro posible supuesto que subyace de lo que aquí se diseña. La mirada al pasado en el plano educativo, a modo de rescate del sujeto que es construido, puede generar conciencia de un sujeto que se reconoce situado, histórico y en pleno proceso de construcción de su identidad docente, la apropiación de su historia le puede dar un nuevo sentido a su presente, por ende a su futuro. “Hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos...” (Alliaud, 2004, p.5).

Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de dar sentido en relación a lo vivido, es no solo una elaboración de la experiencia, sino también una experiencia formativa (Josso, 2004). Cualquier intento

de interpretar una experiencia vivida, lo que se aprendió de ella, deviene una experiencia, en un nuevo aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010).

El **problema inicial** para la investigación estaba concebido desde la **biografía escolar de estudiantes avanzados de formación docente y su posible vinculación en la construcción de la identidad profesional**. La noción de biografía escolar, no se limita al recuerdo (Alliaud, 2004) sino a una escolaridad vivida. “...es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido...” (Alliaud, 2004, p.1). O sea, adquiere carácter problemático aquellos aspectos no académicos en la formación docente, lo vivencial de la biografía escolar, pensados como posibles aspectos no visibles en la formación.

Desde lo metodológico el abordaje de este problema se realizó a través de registros fotográficos de la historia de estudiante, objetos significativos de la biografía escolar, construcciones de relatos escritos, grupos de discusión, entrevistas biográficas, reconstrucciones de la biografía escolar en estudiantes avanzados de profesorado.

Método biográfico

“...la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin 1995, p. 12).

La investigación fue pensada desde la investigación biográfica, entendida como el estudio del ciclo de la vida; en este caso el estudio del ciclo de la vida en estudiantes de profesorado. La mirada biográfica a un fenómeno social nos lleva a procesos de reconstrucciones permanentes, a la emergencia de hitos y marcas en los distintos ciclos vitales, representa una mirada al pasado pero desde un presente que reconstruye historias.

La investigación biográfica pertenece al giro “hermenéutico” en ciencias sociales, varios campos del saber se apropian de tal metodología y cosmovisión del mundo y de los vínculos humanos, tales como la sociología, la antropología, la psicología, etc. Se parte de la idea de que:

El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y

significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar, 2006).

Por lo que se sostiene que es más que una metodología para recoger y analizar datos, es un **enfoque**, un modo de posicionarse frente a la realidad. Cabe aclarar que, las biografías anteriormente eran espacios para grandes personalidades. Con éste nuevo enfoque el mundo de la vida y de las vivencias se transforma en fuente de información, no de la personalidad reconocida, sino para el excluido y el anónimo, estos se constituyen en fuente rica de datos a analizar y fuente de conocimiento.

Pensar que el relato biográfico desde la lógica de la verdad como correspondencia, o sea sostener que la narración se corresponde a los hechos sucedidos, nos llevaría a problemas epistemológicos. Por lo ya fundamentado, el enfoque adoptado en la presente investigación, sostiene al igual que Bruner (1997, 2003) que los relatos construyen realidad, deviene en un proceso de construcción, más que en términos de correspondencia con una supuesta realidad externa.

Esto significa que en la metodología biográfica no solo interesa el relato obtenido, dando primacía al comprender referencial del discurso; es preciso entrar en una hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador, puesto que dicho relato es dependiente de ella y el investigador forma parte del propio proceso, coautor de la propia narración. (Bolívar, 2006, p. 124)

La biografía de una persona es la individualización de historias sociales que lo acompañan, es la historia al mismo tiempo de un contexto. Desde esta perspectiva la investigación biográfica contribuye a la comprensión de un contexto social por la vía interpretativa de historias individualizadas. “La historia de vida, y la propia identidad personal, no es más que la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos...” (Bolívar, 2006, p.128).

En el desarrollo del sentido subjetivo de cualquiera de los momentos de existencia social del sujeto participan tanto los elementos de la subjetividad social, como de la subjetividad individual y aquellos relacionados con los interjuegos de comunicación que se dan en los espacios de relación en los que aquél se expresa. (González Rey, 2000, p. 25)

La muestra para esta investigación estuvo delimitada a estudiantes avanzados de profesorado (3ro/4to) de varias especialidades y de distintos puntos del país en distintas modalidades de cursado del profesorado y los instrumentos

utilizados para la recogida de datos fueron: grupos de discusión, narrativa, entrevistas en profundidad, registros fotográficos.

Algunas reflexiones a partir de los análisis obtenidos

¿Qué cuentan, qué recuerdan de sus biografías escolares estudiantes de profesorado? La historia de estudiante de quien pretende dedicarse a la docencia está plagada de recuerdos vitales fuertes desde lo emocional, dificultades, “sacrificios”, reinicios en la formación y la necesidad de contar sus historias a modo de comenzar a sentirse resiliente, encontrando en la docencia un camino a seguir como forma de superación personal vital.

¿Cómo resignifican su pasado los estudiantes de profesorado a la luz de las representaciones actuales de su rol docente y la construcción de su identidad profesional? El pasado evocado y que cobra nuevos sentidos desde el presente en estudiantes avanzados de profesorado, es resignificado desde el lugar preeminente emocional. Emocional vivenciado como: sacrificio, conflictos vitales que se ven reflejados en escolaridades que presentan discontinuidades. El volver a empezar se posiciona como una regularidad en la presente investigación. Historias contadas desde la resiliencia y desde la necesidad de superación personal. Se logró percibir a través de sus relatos que el pasado cobra fuerza activa (Jackson, 1999). Esto los acerca a sus estudiantes (práctica docente, grupos a cargo), desde la empatía, entendida como ayudar y comprender al otro. Esto puede estar relacionado con las representaciones del rol docente (sistema de creencias) que están dadas por lo que se ha depositado en la figura del docente, también marcada desde lo afectivo. Si recordamos la categoría central: a quien seguir para continuar caminando, podemos pensar primero la necesidad afectiva de seguir a alguien. No podemos dejar de lado dentro de los códigos iniciales la categoría acompañados como una de las que se proponía con fuerza. ¿Son conscientes los estudiantes de profesorado que siguen de alguna manera a esos docentes de su historia internalizados? ¿Es necesaria una compañía para la construcción de la identidad docente? ¿Se construye la identidad docente, contra alguien en la medida que busco diferenciarme? ¿Se construye identidad docente con alguien en la medida que busco parecerme a quien me acompaña?

Otra pregunta de investigación es **¿Qué huellas docentes son recordadas como significativas?** Esta pregunta nos remite a la noción de docente memorable (Maggio, 2012), aquel docente que perdura en la memoria. Vemos que las marcas de docentes se dan tanto a nivel pedagógico-didáctico (la forma

como trabaja en clase, cómo interactúa), por la relación con el conocimiento (admiración por lo que sabe, por habilitar seguir construyendo conocimiento) y por lo afectivo. Resulta interesante observar que las valoraciones frente a los aspectos pedagógico-didácticos y la relación del docente con el saber, resultan ser positivas y frente a los aspectos emocionales las valoraciones tienen otra cualidad: vulnerabilidad frente a las palabras del docente, el ejemplo de lo que no quiero ser –identificación negativa- desilusión con un docente. Si bien no son todos los casos, se destaca por el cambio de valoración o posicionamiento frente a lo afectivo-vincular con el docente recordado.

Una tercera pregunta de investigación nos lleva al abordaje de las experiencias evocadas: **¿Qué experiencias son evocadas en biografías escolares de quienes pretenden dedicarse a la docencia?** Las experiencias evocadas son, por ejemplo, la valoración de los compañeros en los distintos tránsitos escolares. Para este caso los recuerdos se ubican en tránsito por educación secundaria y formación docente especialmente. Si volvemos a la categoría “acompañados” según lo que se pudo corroborar para el presente estudio, para los estudiantes el sentirse acompañados en su tránsito de formación docente se da desde el lugar y valoración de los pares, son pocos los profesores de formación docente evocados desde un lugar significativo. Ese lugar del otro como compañero de estudio ¿también ocupa un lugar afectivo, como necesidad de sentirse acompañado? ¿Se constituye una relación que lo vincula al conocimiento y a una modalidad de aprendizaje? De ser así la construcción de la identidad docente también se da desde lo vincular y en experiencias de aprendizajes dadas desde la presencialidad del otro; pero si está dado desde lo puramente afectivo-emocional y no desde el lugar del aprendizaje es una necesidad de no sentirse solo, presentando más una característica de dependencia de alguna forma afectiva. Si está dado más desde el aprendizaje tiene otra connotación pues el aprender y pensar con otros siempre amplía horizontes cognitivos.

Se puede observar entonces en estudiantes avanzados de profesorado la construcción de *yo*es, Bruner (1991), un *yo* reconstruido desde el lugar de estudiante y la vivencia con sus docentes, un *yo* reconstruido desde los pares –compañeros de clase- y sus vivencias, un *yo* distribuido, Bruner (1991) y concebido desde lo intersubjetivo. Podemos pensar que si el *yo* se reconstruye desde sus vivencias, el proceso de construcción de la identidad docente también se construirá desde sus marcas vivenciales en su tránsito por formación docente. Alliaud nos lleva a pensar incluso que somos formateados (Alliaud, 2004), adoptando un sentido fuerte para concebir nuestras experiencias desde la biografía escolar.

¿Qué tipo de experiencias son las que dejan marcas a quienes se preparan para el ejercicio de la docencia? Esta investigación nos aproxima a una forma de responder a tal cuestión.

El objetivo general del presente estudio se ha constituido como: Comprender la articulación entre pasado y presente en la construcción de la identidad docente en estudiantes avanzados de profesorado. Este objetivo articulador de todo el proceso investigativo se cumple en la medida que desde la recolección de datos, los procesos de decodificación, la comparación a partir de los datos emergentes de forma constante permitió una aproximación a la comprensión entre el pasado biográfico y como contribuye o participa en la construcción de la identidad docente y plantear derivaciones que habiliten nuevos procesos investigativos.

A partir del objetivo general de comprender la articulación entre pasado y presente en la construcción de la identidad docente se desprenden los objetivos específicos: Analizar representaciones del pasado autobiográfico en estudiantes de profesorado y su incidencia en la construcción de su imagen de la docencia. También dicho objetivo se ve cumplido en la medida que fue posible analizar las representaciones del pasado autobiográfico: aparecen sistemas de creencias cargadas desde lo afectivo-emocional en vidas que se posicionan como resilientes y ven la docencia como una forma de salir adelante y de superación personal.

Otro objetivo nos remite a: Identificar hitos y huellas desde un pasado reconstruido en estudiantes de profesorado. Este objetivo también se ve cumplido por todo lo ya referido: Las huellas aparecen resignificadas desde el lugar afectivo del docente fundamentalmente, pero además en el lugar del compañero de clase y la institución reconocida como lugar referencial identificatorio. O sea lo que acompaña o le permite sentirse acompañado en sus tránsitos de formación.

Ya el tercer objetivo específico: Desplegar historias de aprendizajes significativos en quienes pretenden dedicarse a la docencia, no se cumple como fue ya explicitado en la significatividad de aquello que no aparece en relatos biográficos de estudiantes avanzados de profesorado.

Es desde la hermenéutica de la sospecha que permitió ahondar en los datos y cuestionarnos: ¿Qué ocurre con el vínculo del estudiante con el conocimiento? No con el conocimiento del docente que es admirado, sino con su propia relación con el conocimiento. Si la experiencia fue conceptualizada como aquello que nos pasa y deja huella ¿Qué les pasa a los estudiantes de profesorado que no son evocadas con carácter significativo las experiencias de aprendizajes donde la apropiación del conocimiento implicó un cambio en la forma de ver la realidad o de pensarse a sí mismo? Los saberes teóricos no constituyen huellas en sus

biografías escolares. No aparecen relatos de grandes conflictos cognitivos que generaran cambios sustanciales en la forma de concebir la realidad en un sentido general, pero específicamente lo que resulta significativo es que el tránsito por formación docente no evidencia marcas relacionadas a sus experiencias que merezcan ser enmarcadas como significativas desde su vínculo con el conocimiento. No aparecieron relatos por ejemplo que desde las ciencias de la educación implicaran huellas en las formas de concebirse y de construirse como docente, e inversamente aparecen docentes recordados en tal trayectoria de la formación. ¿Estará dada la construcción de la identidad docente por la identificación con figuras docentes significativas de la historia de estudiante? ¿Desde dónde se forma la identidad docente? ¿Qué es formarse? La hipótesis de la relevancia de la figura de docentes en la formación nos acerca a una hipótesis más de tipo afectiva-identificatoria. No desconocemos que el aprendizaje puede estar mediado y la relevancia de lo vincular en el acto de aprender. Pero parece que el recuerdo está dado por el mediador y no por los contenidos. ¿Son relevantes los contenidos, teorías, concepciones ya sea desde las ciencias de la educación como de la especialidad a la que se dedicará? Evidentemente que son relevantes, pero las huellas no son visibles, o al menos no constituyen relatos para contar. Esto nos permite pensar en la autonomía o ausencia de autonomía desde el plano cognitivo como forma de posicionarse frente a la relación con el conocimiento, para pensar la construcción de la identidad docente. También estos aspectos se constituyen en problemas que quedan planteados a profundizar para futuras investigaciones desde lo teórico pero que desde lo práctico tuvieron un impacto importante en las aulas de Psicología de la Educación posterior a la investigación.

Es objetivo de este artículo mostrar cómo la investigación impacta nuestras prácticas de enseñanzas.

Finalizado el trabajo se instalaron talleres de biografía escolar, grupos de discusión con objetos de la historia de estudiante, trabajos con registros fotográficos de distintos momentos significativos para poder pensarse desde la experiencia, invitando a narrarse, habilitando espacios de búsquedas de sentidos, de reconocimientos. En un sentido que nos remite a Alicia Fernández donde aprender también es historizarse.

“Aprender es construir espacios de autoría y simultáneamente un modo de resistirse delante del pasado” (Fernández, 1991, p.83).

Bibliografía

- Alvarez, Z; Porta, L & Sarasa, M. (2010) Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. 14, 89-98.
- Alliaud, A (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro 34/3 (ISSN: 1681-5653)
- Alliaud, A (2007) La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Documento de Trabajo N° 22. Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación. Buenos Aires. Universidad de San Andrés. 11 de junio de 2006.
- Alliaud, A & Suarez, D (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Clacso.
- Benjamin, W (1991) *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Bertaux, D (1998): *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. Centro Nacional de Investigación (CNRS) Francia. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de “L’approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, publicado en Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París, 1980, pp. 197–225.
- Bolívar, A; Domingo, J & Fernandez, M (2001) *La Investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A; Fernandez, M & Molina, E (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Accedido el 19/7/2016 desde: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- Bolívar, A & Domingo, J (2006) La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Accedido el 19/7/2016 desde: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bruner, J (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J (1997) La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor
- Bruner, J (2003) *La fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, F & Clandinin, D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, Jorge. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. (pp. 11-59)
- Contreras, J & Pérez De Lara, N (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J (2011) en Alliaud, A & Suarez, D. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Clacso.

- García Marquez, G. (2002) *Vivir para contarla*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gonzalez Rey, F (2000) *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Fernández, A. (1991) *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Huberman, M (2005) Trabajando con narrativas biográficas; En: McEwan, H& Egan, K (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P (1999) *Enseñanzas Implícitas*. Buenos Aires:Amorrortu.
- Jackson, P (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires:Amorrortu.
- Josso, M (2004) *Experiencias de vida e Formação*. Sao Paulo: Cortez.
- Josso, M (2010) Praxis biográfica y saberes antropológicos: a la búsqueda de puntos de apoyo que favorecen una evolutividad singular-plural. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. Año 2009-2010, Número 20 (pp. 55-68) Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.
- McEwan, H & Egan, K (Comps.)(1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Porta, L & Sarasa, M (2014) Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Profesorado*, 18, (pp. 234-306)
- Pujadas, J (1992) El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos* Nro 5. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Caslón.
- Ricoeur, P (1995) *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI
- Ricoeur, P (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI
- Ruiz, M (2010) Ese viaje que es investigar... Ponencia presentada en CISEU 2009. Eje II ¿Cómo entender los estudios sobre Educación? Mesa I: Investigación en Educación y en Docencia. *Quehacer Educativo*, Nro100. pp. 81-87
- Schettini, P y Cortazzo, I (2015) *Análisis de datos cualitativos en la Investigación Social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Bs.As. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Skilar, C. Larrosa, J (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Suarez, D (2007) Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. En: Sverdilck, I. *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. (pp. 71- 110) Bs. As. Noveduc.